

INCIDENCIA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA, EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS
NARRATIVOS, TIPO CUENTOS, CON ESTUDIANTES DEL GRADO 3° DE EBP, DE LOS
CENTROS ETNOEDUCATIVOS #14 Y #17 DEL DISTRITO TURÍSTICO Y CULTURAL DE
RIOHACHA, DEPARTAMENTO DE LA GUAJIRA

Adalis Raquel Ibarra Gouriýú

María de Jesús Barragán Pacheco

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2019

INCIDENCIA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA, EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS
NARRATIVOS, TIPO CUENTOS, CON ESTUDIANTES DEL GRADO 3° DE EBP, DE LOS
CENTROS ETNOEDUCATIVOS #14 Y #17 DEL DISTRITO TURÍSTICO Y CULTURAL DE
RIOHACHA, DEPARTAMENTO DE LA GUAJIRA

Adalis Raquel Ibarra Gouriyú

María de Jesús Barragán Pacheco

Trabajo de investigación para obtener el título de Magister en Educación

Asesora

Mg. Yenny Quintero

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2019

Dedicatoria

A Dios

Por haberme permitido culminar este trabajo, con esfuerzo, y salud, para lograr mis objetivos,
metas, sueños, además darme su sabiduría y su entendimiento.

A mis hijos

Por ser el pilar fundamental en todo lo que soy, pero en especial a mi hija Ana Victoria, a quien
le toco sacrificar una de las etapas de más cuidado de un bebe, la de recién nacida, pero que me
sirvió de motivación constante, para culminar este proceso.

A mi esposo

Quien mantuvo paciencia y comprensión, además siempre me estuvo apoyando en cada paso de
esta formación, para recorrer los caminos de la vida, pero más que nada, por su amor.

Adalis Ibarra

A Dios, a mi familia y a mi institución educativa

María de Jesús

Agradecimientos

Primeramente al MEN, por brindarnos la oportunidad de realizar esta etapa de formación superior, como fue la maestría en educación.

A la docente, Mg Yenny Quintero Arango, quien con su gran apoyo, asesorías, dedicación, motivación y acompañamiento constante, permitió culminar la elaboración de esta investigación.

A la Dra. Matha Cecilia Arbeláez, quien hizo aportes importantes a nuestra formación, orientando los aspectos metodológicos de este trabajo.

A la comunidad educativa de los Centro Etnoeducativo # 14 Kamuchasain y así mismo al Centro Etnoeducativo # 17 los Remedios, del Distrito Turístico y Cultural de Riohacha, por darnos el espacio para desarrollar el trabajo de investigación en los estudiantes del grado 3° de ambos centros etnoeducativos.

Y por consiguiente a nuestros familiares, quienes estuvieron siempre allí, para acompañarnos en este proceso de capacitación académica.

Resumen

Este trabajo hace parte del macroproyecto de la línea de investigación en didáctica del lenguaje de la maestría en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, cuyo objetivo principal fue determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión lectora de textos narrativos tipo cuentos, con estudiantes de tercer grado de educación básica primaria. La metodología desarrollada fue de tipo cuantitativo con enfoque cuasi-experimental, diseño intragrupo tipo Pre-Test Pos-Test. Se establecieron dos variables de estudio, la variable independiente, comprendida por una secuencia didáctica de enfoque comunicativo desde Camps (2003), mientras que la variable dependiente la constituyó la comprensión de textos narrativos desde los postulados de Cortes y Bautista (1998).

El enfoque comunicativo de la secuencia didáctica y el carácter socio constructivista de las actividades desarrolladas en la misma permitieron el trabajo de comprensión de texto narrativo que abordó los planos del relato literario, mientras permitió dar cuenta de un avance importante en esta competencia, ya que los resultados dejan concluir, entre otras cosas, que la mayoría de los estudiantes participantes en el estudio identificaron la situación de comunicación, los planos del relato literario (plano del relato, plano de la narración y plano de la historia), los cuales nos llevaron a mejorar la comprensión lectora y por lo tanto validar la hipótesis de trabajo.

Los resultados obtenidos permitieron evidenciar que la enseñanza del lenguaje mediante actividades pertinentes derivadas del enfoque comunicativo, constituyen a la SD como propuestas potenciales que inciden de manera positiva en el fortalecimiento de las habilidades

comunicativas de los estudiantes, especialmente las relacionadas con la comprensión textual; además de fortalecer las prácticas reflexivas de los docentes participantes.

Palabras claves: Texto narrativo, comprensión textual, enfoque comunicativo, secuencia didáctica y prácticas reflexivas.

Abstract

This work is part of the macroproject of the line of research in didactics of the language of the masters in education of the Technological University of Pereira, whose main objective was to determine the incidence of a didactic sequence of communicative approach, in the reading comprehension of narrative texts type stories, with students of third grade of primary basic education. The methodology developed was quantitative with a quasi-experimental approach, intra-group design type Pre-Test Pos-Test. Two study variables were established, the independent variable, comprised by a didactic sequence of communicative approach from Camps (2003), while the dependent variable was the understanding of narrative texts from the postulates of Cortes and Bautista (1998).

The communicative approach of the didactic sequence and the socio-constructivist character of the activities carried out in it allowed the work of comprehension of narrative text that approached the blueprints of the literary story, while allowing to account for an important advance in this competition, since The results allow us to conclude, among other things, that the majority of the students participating in the study identified the communication situation, the plans of the literary story (story plan, story plan and story plan), which led us to improve reading comprehension and therefore validate the working hypothesis.

The results obtained made it possible to demonstrate that the teaching of language through relevant activities derived from the communicative approach, constitute the SD as potential proposals that have a positive impact on the strengthening of students' communication skills,

especially those related to textual comprehension; besides strengthening the reflective practices of the participating teachers.

Keywords: Narrative text, textual comprehension, communicative approach, didactic sequence and reflexive practices.

Tabla de Contenido

1. Presentación	14
2. Marco Teórico.....	28
2.1. El Lenguaje	28
2.2. El Lenguaje escrito: lectura y escritura.....	30
2.2.1. Concepciones de Lectura	32
2.3. Los Modelos de comprensión textual	35
2.4. El enfoque comunicativo	40
2.5. El Texto Narrativo	43
2.5.1. El cuento	48
2.6 La Secuencia Didáctica.....	50
2.7. Prácticas Pedagógicas Reflexivas	53
3. Marco Metodológico.....	55
3.1. Tipo de Investigación.....	55
3.2. Diseño de investigación	55
3.3. Población.....	56
3.3.1. Muestra	56
3.3.2. Criterios de selección de la muestra.....	57
3.4. Hipótesis de Investigación	57
3.4.1. Hipótesis de trabajo.....	57

3.4.2. Hipótesis nula.....	58
3.5. Variables de estudio.....	58
3.5.1. Variable independiente: Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo	58
3.5.2. Variable dependiente: Comprensión de textos narrativos tipo cuentos infantiles	60
3.6. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información	63
3.6.1. Diario de Campo	64
3.6.2. Unidad de análisis	64
3.6.3. Unidad de trabajo.....	64
3.7. Categorías de análisis cualitativo	65
3.8 Procedimiento	66
4. Análisis de los resultados.....	68
4.1. Análisis cuantitativo de la producción de textos narrativos tipo cuento.....	68
4.1.1 Prueba de hipótesis	69
4.1.2 Análisis de Dimensiones.....	73
4.2. Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza.....	104
4.2.1. Profesor 1	105
4.2.2. Profesor 2	108
5. Conclusiones.....	112
6. Recomendaciones	117
7. Referencias Bibliográficas	121
8. Anexos	126

Lista de Tablas

Tabla 1. Operacionalización de la variable independiente: Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo.....	58
Tabla 2. Operacionalización de la variable dependiente: Comprensión de textos narrativos tipo cuentos infantiles.	60
Tabla 3. Categorías de análisis para el diario de campo	65
Tabla 4. Fases del procedimiento de investigación	66
Tabla 5 Medidas de tendencia central Grupo 1	69
Tabla 6 Medidas de tendencia central Grupo 2	69

Lista de Gráficas

Gráfica 1. Comparación Pre-Test vs. Pos-Test Grupo 1.....	71
Gráfica 2. Comparación Pre-Test vs. Pos-Test Grupo 2.....	71
Gráfica 3. Comparación General de Dimensiones Pre-Test Pos-Test	¡Error! Marcador no definido.
Gráfica 4. Situación de comunicación Grupo 1	77
Gráfica 5. Situación de Comunicación	77
Gráfica 6. Situación de Comunicación: comparación de indicadores Grupo 1	79
Gráfica 7. Situación de Comunicación: comparación de indicadores Grupo 2	79
Gráfica 8. Plano de la narración Grupo 1	85

Gráfica 9. Plano de la narración Grupo 2	85
Gráfica 10. Plano de la narración: comparación de indicadores Grupo 1	86
Gráfica 11. Plano de la narración: comparación de indicadores Grupo 2	86
Gráfica 12. Plano del relato Grupo 1	90
Gráfica 13. Plano del relato Grupo 2	90
Gráfica 14. Plano del relato: Comparación de indicadores Grupo 1	93
Gráfica 15. Plano del relato: Comparación de indicadores Grupo 2	93
Gráfica 16. Plano de la historia Grupo 1.....	96
Gráfica 17. Plano de la historia Grupo 2.....	96
Gráfica 18. Plano de la historia : Comparación de indicadores Grupo 1.....	99
Gráfica 19. Plano de la historia : Comparación de indicadores Grupo 2.....	99

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1. Pre-Test y Pos-Test realizado por el estudiante No. 3 del grupo 1.....	82
Ilustración 2. Ficha biográfica de consulta de autores	84
Ilustración 3. Pre-Test y Pos-Test realizado por el estudiante No. 1 del grupo 1.....	88
Ilustración 4. Evidencia del trabajo con el Plano de la narración del estudiante 5 del grupo 2.....	89
Ilustración 5. Evidencias de mejoramiento del estudiante No. 4 del grupo 1, entre el Pre-Test y el Pos-Test.....	95
Ilustración 6. Evidencia de las respuestas del estudiante No. 1 del grupo 2 a los interrogantes del Pre-Test y del Pos-Test	102

Ilustración 7. Evidencias de los estudiantes 5 y 9 del grupo 1 del trabajo con el Plano de la historia . Descripción de personajes.....	103
Ilustración 8. Evidencias de los estudiantes 2 y 6 del grupo 2 del trabajo con el Plano de la historia . Descripción de personajes.....	103
Ilustración 9. Evidencias del estudiantes 7 del grupo 1 con el Plano de la historia . Indicador los Personajes	104

Lista de Anexos

Anexo 1. Consentimiento Informado.....	126
Anexo 2. Secuencia Didáctica	129
Anexo 3. Pre-Test	144
Anexo 4. Pos-Test.....	149
Anexo 5. Muestra de los diarios de campo	154
Anexo 6. Fotografías del trabajo de los estudiantes	162
Anexo 6. Fotografías del trabajo de los estudiantes.....	143

1. Presentación

El ser humano se caracteriza por el desempeño de diversas actividades, procesos y acciones: la alimentación, el perdón, el estudio, comprensión, aprovechamiento y transformación de la naturaleza; actividades poéticas como el canto, la composición, la poesía, la imitación de animales como los pájaros; el planteamiento, formulación y resolución de problemas matemáticos; la expresión de los miedos y la memoria. Sin embargo en términos de Pérez y Roa (2010), existe un elemento que configura y representa al ser humano mucho más que todas las propiedades descritas anteriormente: el lenguaje.

Estudiado de manera exhaustiva, diversos investigadores como Lerner (2001) y Pérez y Rincón (2009) concuerdan en señalar que el lenguaje representa una de las herramientas más potentes, en el sentido de que juega un papel trascendental en todas sus esferas ya sea nivel individual. En términos de la construcción de su identidad, el desarrollo de su pensamiento y la capacidad de aprender cualquier disciplina; mientras que a nivel social le permite el empoderamiento y a través de su voz lograr participar como ciudadano en la toma de decisiones relacionadas con su destino y su influencia en la colectividad a la cual pertenece.

Coherente con lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN (2006) manifiesta que es gracias al lenguaje y este doble valor asignado a él (subjetivo y social) que los seres humanos han podido crear un universo de significados trascendental para buscar respuestas al porqué de su existencia, la interpretación y la transformación del mundo de acuerdo a sus

necesidades, la construcción de sus nuevas realidades, el establecimiento de acuerdos fundamentales para la convivencia con sus congéneres y la expresión de sentimientos.

En este orden de ideas, con relación al valor subjetivo, el MEN (2006) establece que este se encuentra representado por las capacidades cognitivas que le brindan a los sujetos la oportunidad de observar, identificar y poder entender la realidad en la cual se encuentra inmerso el individuo y diferenciar los objetos entre sí, diferenciarse frente a estos y frente a los otros individuos que lo rodean, tomando conciencia de sí mismo; mientras que el valor social, complementario al anterior le permite la perspectiva de ser social ante el establecimiento y mantenimiento de las relaciones sociales con sus semejantes, esto es, le posibilita compartir expectativas, deseos, creencias, valores, conocimientos y, así, construir espacios conjuntos para su difusión y permanente transformación.

Entonces, es gracias a las diferentes manifestaciones del lenguaje (verbal y no verbal) y sus principales acciones de actividad lingüística (la lectura y la escritura), que los individuos pueden acceder todos los ámbitos de la vida social y cultural interactuando y entrando en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos, entre otros.

Específicamente en relación a la comprensión e interpretación textual (lectura), relacionada con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística, que la vida moderna exige un completo dominio de esta, tal como lo manifiesta Cassany (1993)

¿Quién puede sobrevivir en este mundo tecnificado, burocrático, competitivo, alfabetizado y altamente instruido, si no sabe leer, comprender y redactar instancias, cartas o exámenes? la lectura está arraigando, poco a poco, en la mayor parte de la actividad humana moderna, desde aprender cualquier oficio, hasta cumplir los deberes fiscales o participar en la vida cívica de la comunidad, cualquier hecho requiere cumplimentar impresos, enviar solicitudes, plasmar la opinión por escrito o elaborar un informe. Todavía más: el trabajo de muchas personas (maestros, periodistas, funcionarios, economistas, abogados, etc.) gira totalmente o en parte en torno a documentación escrita. (Cassany, 1993; p. 2)

Teniendo en cuenta la significativa incidencia del lenguaje para la consolidación del desarrollo y la evolución humana, es a la escuela, como referente de la educación y alfabetización de los individuos, a la que se ha atribuido la importante función social de concretar la formación a través de sus potencialidades. Por lo tanto, se hace necesario que toda la comunidad educativa propicie las acciones necesarias para promover que todos los niños, niñas y jóvenes, desde edades tempranas, potencien al máximo las capacidades que este ofrece y poder contribuir a su desarrollo emocional, cognitivo y social.

Para poder lograr los objetivos educativos mencionados la escuela debe propiciar de manera activa la producción, el intercambio y la escucha constante y fluida de palabras, gestos, formas de lenguaje verbal y no verbal; objetivo no solo exclusivo de los docentes del área del lenguaje, sino de todas las áreas y los momentos de la vida social y escolar. Estas diversas modalidades del lenguaje como la oralidad, la lectura y la escritura se encuentran presentes en el desarrollo de las competencia comunicativa, y que tal como lo expresa Pérez y Roa (2010), se manifiesta cuando

hay una aproximación al conocimiento y una indagación propia de las ciencias sociales, o cuando se trata de explorar los diversos lenguajes de expresión artística, o cuando el cuerpo es el centro de la actividad en educación física, o cuando se dirimen conflictos, es decir, en todos los ámbitos y esferas de la vida humana.

Ante las ideas anteriormente expuestas, en torno a la necesidad de que la escuela asuma su papel preponderante en la enseñanza significativa del lenguaje, en la realidad se han detectado amplias diferencias entre los avances de la didáctica y las prácticas de enseñanza implementadas en la escuela.

Autores como Cassany (2004) manifiestan con preocupación que en la escuela prevalecen concepciones arraigadas históricamente que obstaculizan la evolución y transformación de estas prácticas, por ejemplo, la creencia ingenua de que la lectura se basa en ejecución de un sistema cerrado de procesos cognitivos y de que éstos son universales, de tal manera que todos leen esencialmente del mismo modo, y en consecuencia se puede aprender de esta manera mecánica; resistiendo cada día peor la validación de la realidad diversa y compleja de esta manifestación de la actividad lingüística.

Atendiendo a esta complejidad de los procesos de enseñanza de la escritura y enfatizando en la lectura Bigas y Correig (2001), explicitan que aprender a leer y a escribir no es una cuestión que se pueda resolver con unos cuantos ejercicios, sino que es fruto de un proceso; y que esta última es una concepción muy arraigada en la actual sociedad, creyendo que después de llenar libretas de grafismos o caligrafías los alumnos sabrán escribir y que después de repetir día tras día que la letra eme (m) con la vocal a suena y se escribe mal, los alumnos aprenderán a leer.

Estos mismos autores afirman que estas representaciones simplistas, que atienden muchas veces al sentido común históricamente arraigadas en la sociedad relacionadas con el cómo se aprende a leer, se encuentran muy relacionadas con las teorías conductistas que han reducido el aprendizaje a una cuestión de responder adecuadamente a los distintos estímulos: si se responde acertadamente al estímulo, el estudiante recibe un premio (una nota o calificación positiva); si responde erróneamente, recibe un castigo (una nota o calificación negativa, un llamado de atención o regaño). Este ejercicio es repetido una y otra vez hasta integrar la respuesta correcta por parte de los estudiantes. En el caso de la lectura, el estímulo serían las letras que componen las palabras y la respuesta, la pronunciación correcta de estas palabras escritas mediante letras.

En este mismo orden de ideas, investigadores como Vargas (2017), Uchima, & Delgado (2017) y Gallego y Pérez (2017) coinciden en afirmar que en la escuela durante mucho tiempo la lectura ha sido concebida como un proceso de decodificación y automatización de información, en la que las prácticas de enseñanza del lenguaje se basan en actividades de corte perceptivo-motriz, mecanicistas, dotando esta enseñanza en una práctica mecánica y memorística, basada en reproducir los significados que el autor transmite a través de los textos, lo que ha generado en los estudiantes problemas de comprensión.

Al respecto García y Quiceno (2017) proponen que se debe procurar el cambio o transformación de estas concepciones tradicionales, y que este proceso implicaría que se entienda la comprensión como un asunto de construcción de sentido, con una función comunicativa, que requiere partir de situaciones auténticas y funcionales y, por supuesto, requiere el uso de textos que tengan una verdadera significación para los niños con el fin de

evitar los preocupantes resultados académicos históricos relacionados con su enseñanza y aprendizaje evidenciados por las pruebas internacionales y nacionales relacionadas.

En relación a la competencia comunicativa lectora, los resultados de las pruebas SABER implementadas en Colombia, las cuales son presentadas por los grados 3°, 5° y 9° , correspondientes al año 2016, indicaron que el 43% de los estudiantes de 3° de educación básica primaria de Colombia no contestaron correctamente las preguntas estandarizadas de lápiz y papel relacionadas con esta competencia, lo cual demuestra que estos presentan deficientes capacidades para lograr una comprensión global de textos narrativos e informativos cortos, de estructura simple y con contenidos cercanos a la cotidianidad, además de demostrar limitaciones para relacionar partes del contenido para inferir y deducir información sobre los personajes, la voz que habla o los hechos que se mencionan en el texto, y que además en textos mixtos, como afiches o carteles, se les dificulta reconocer la función de las imágenes en la construcción del sentido global. Recupera información explícita del texto cuando esta no se encuentra de manera directa sino mediada por otra información irrelevante.

Con respecto a los estudiantes de 5°, los resultados obtenidos para el año 2015 indicaron que el 50% de los estudiantes evaluados no contestó correctamente las preguntas relacionadas con el proceso de lectura, mientras durante el 2016 fue del 47%. Estos resultados demuestran los problemas vinculados a la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje para los estudiantes del grado relacionado, al no poder lograr una comprensión amplia de textos cortos y sencillos de carácter cotidiano y relacionar su contenido con información de otras fuentes; además de la marcada dificultad para hacer inferencias de complejidad media sobre una parte o la totalidad del texto y

deducir información implícita de partes del contenido; definir palabras a partir del contenido; explicar las relaciones entre partes, el propósito y la intención del texto (ICFES, 2016).

Ante este preocupante panorama no solo a nivel nacional, sino a nivel mundial, se han generado un sinnúmero de estrategias producto de la implementación de programas y proyectos de fomento de la lectura y la escritura a nivel escolar que buscan fortalecer las habilidades de producción y comprensión textual, entre los cuales se destacan Plan Nacional de Lectura y Escritura PNLE –Leer es mi cuento-, de Colombia, diseñado e implementado hacia el fortalecimiento de las competencias del lenguaje de los estudiantes de todos los niveles educativos de la básica primaria, básica secundaria y media vocacional; el Programa para la Excelencia Docente y Académica Todos a Aprender 2.0, basado en el fortalecimiento de la práctica docente en el área de lenguaje mediante jornadas de formación situada y acompañamiento en el aula; además del Plan Nacional de Desarrollo Educativo denominado Plan Decenal de Educación 2016-2025. Todas estas iniciativas buscan el mejoramiento de los niveles de escritura y lectura de los estudiantes del país mediante el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y la construcción de saberes y consolidación de aprendizajes pertinentes relacionados con el lenguaje.

Así como se describió a nivel internacional y nacional, la situación a nivel local es similar a estas; específicamente en relación a los Centros Etnoeducativos #14 y #17 del Distrito Cultural y Turístico de Riohacha, en el Departamento de la Guajira, los cuales también registran niveles críticos en relación a los aprendizajes de los estudiantes concernientes a la comprensión textual. De acuerdo a los resultados de las pruebas estandarizadas de lápiz y papel aplicadas en

Colombia) durante el año 2016 se evidenció que el 51% de la población estudiantil de 3° y el 63% de la población estudiantil de 5° del Centro Etnoeducativo #14 tuvieron dificultades al responder acertadamente las preguntas relacionadas con la competencia comunicativa lectora evaluada mediante este tipo de pruebas durante los años 2009-2012-2014-2015-2016; y para el Centro #17, los resultados para estos mismos indicadores, fueron del 29% para el grado 3° y 43% para el grado 5°.

Tal es el caso del Centro Etnoeducativo #14, cuya población estudiantil del grado 3° ubicada en el menor nivel de desempeño (nivel insuficiente), aumentó de un 6% en el año 2012, a un 11% en el año 2013, posteriormente a un 31% en el año 2014 y finalmente en un 75% en el año 2016; situación similar a la del centro #17, pero esta vez para la población ubicada en el nivel de desempeño avanzado para el mismo grado educativo, la disminuyó progresivamente pasando de un 85% en el año 2013 a un 59% durante el 2014, 39% en el 2015 y un 27% durante el año 2016. Ambas situaciones representan las dificultades evidenciadas en los estudiantes, de acuerdo a la prueba SABER.

En relación al grado 5° la situación no es muy diferente a la del grado 3°, teniendo en cuenta que entre el 85% y el 99% de la población evaluada de este grado educativo se encuentra ubicada en los niveles de menor desempeño de la prueba (insuficiente y mínimo), lo cual significa, de acuerdo al ICFES (2016), que estos estudiantes no fueron capaces de superar las preguntas de menor complejidad de la prueba; es decir que ni siquiera son capaces de lograr hacer una lectura fragmentada de textos cotidianos y habituales y de reconocer en ellos su estructura superficial y lograr una comprensión específica de partes de los mismos (oraciones, párrafos).

A partir de este diagnóstico institucional, producto del análisis de los resultados de las pruebas SABER de 3°, 5° y 9°, se puede concluir que los estudiantes de ambos centros educativos presentan dificultades para reconocer los elementos implícitos de la situación comunicativa de los textos abordados, para reconocer información explícita e implícita en el texto y para reconocer la estructura explícita de estos.

Sumado a los resultados de las pruebas SABER de 3°, 5° y 9°, el ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa) constituye otro referente importante que da cuenta de la calidad educativa de los establecimientos escolares, indicador que fue para el Centro #14 de 1,72 para el año 2015, 3,56 para el 2016 y 3,46 para el 2017 mientras que para el Centro #17 fueron de 5,63, 5,02 y 5,90 respectivamente. En ambos centros etnoeducativos los ISCE se mantuvieron por debajo de meta mínima anual (MMA) propuesta por el Ministerio de Educación Nacional para cada año lectivo relacionado y del promedio a nivel local que fue de 4,38 y a nivel departamental que fue de 4,61, en el año 2017.

Los centros etnoeducativos en mención se encuentran ubicados en la zona rural del Distrito Turístico y Cultural de Riohacha, los cuales además de compartir características contextuales y poblacionales similares, también presentan evidencias y propiedades curriculares en común, tales como la planeación de área, aula y clase del lenguaje por contenidos o temáticas distribuidas en cuatro periodos académicos en el año lectivo, documentos existentes en los establecimientos con mucha anterioridad, escasamente actualizados y poco vinculados a las prácticas de enseñanza en el aula. Sumado a esto se encuentra que no existen planes de mejoramiento institucional (PMI) para el área de lenguaje u otra estrategia de reflexión y renovación de las actuales prácticas de

enseñanza de esta área generada a través del trabajo colectivo (comunidades de aprendizaje) e individual de los docentes, directivos docentes o instituciones de apoyo adscritas a las instituciones educativas.

Ante este panorama descrito en torno a las deficientes prácticas de enseñanza del lenguaje y sus consecuentes aprendizajes críticos relacionados con el desempeño de los estudiantes en esta área del saber y las preocupantes condiciones institucionales que no reconocen o identifican de manera autónoma estrategias didácticas alternativas para enfrentar dicha situación, se propone el presente trabajo de investigación, perteneciente a la línea de investigación en didáctica del lenguaje de la maestría en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. El cual plantea un ejercicio didáctico para el estudio e identificación de la incidencia de una propuesta alternativa a las prácticas tradicionales de enseñanza del lenguaje y específicamente de la comprensión de textos narrativos, que teniendo en cuenta a autores COMO Bigas y Correig (2001), quienes manifiestan que hoy se conocen otras teorías del aprendizaje y se plantean otras formas de llevar a cabo el aprender a leer y a escribir.

Ejemplo de estas la constituye la concepción constructivista del aprendizaje, la cual ha representado para la escuela un gran cambio puesto que replantea totalmente el papel del alumnado y del profesorado. De acuerdo con Vygotsky (1978), bajo la concepción constructivista el alumno asume un papel activo, puesto que su tarea principal no consiste en acumular conocimientos sino más bien en reconstruirlos, y el maestro asume un papel de facilitador de aprendizajes, puesto que no debe agregar conocimientos desde fuera, sino que debe crear las situaciones para que se dé el aprendizaje. La enseñanza del lenguaje basada en el

enfoque comunicativo a través de secuencias didácticas constituye una propuesta contemporánea que busca contrarrestar la situación histórica descrita en relación a la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje.

De acuerdo con diferentes antecedentes de investigación basados en propuestas similares a las del presente trabajo se encuentran el aporte de Londoño y Rendón (2017), autores que concluyen que propuestas como estas permiten mejorar no solo la comprensión lectora en los estudiantes sino también, las prácticas de enseñanza, permitiendo a los docentes involucrados reflexionar acerca de los métodos tradicionales utilizados en clase, de la estructura de las planeaciones, de las percepciones que tenían de sus estudiantes, de sus preferencias y particularidades, además durante la ejecución de la secuencia se enfrentaron desafíos que permitieron repensar y reformular lo planeado.

Por su parte investigadores como Sánchez & Rodríguez (2017) plantean que las S.D. favorecen el trabajo con los estudiantes porque permiten desarrollar aprendizajes de acuerdo al contexto y responder a los intereses del grupo en general, dado que abarca tópicos sociales a través de los textos narrativos y se implementan con diversas propuestas (lecturas individuales y de grupo, mesa redonda, debates y expresión artística por medio del teatro).

En este mismo sentido García y Gutiérrez (2017) determinaron que el diseño de S.D. permite el fortalecimiento de la comprensión lectora, y que el desarrollo de este tipo de propuestas constituye un paso fundamental para renovar las prácticas de lectura y escritura en el aula de clase, convirtiéndose en un elemento sumamente potencial para que el docente desarrolle su labor pedagógica. Esta alternativa didáctica, según estos autores, puede resultar beneficiosa

porque propone estrategias pedagógicas innovadoras y originales que permiten el desarrollo de actividades mucho más amenas para los educandos.

Teniendo en cuenta todos los elementos citados anteriormente en función de las características del lenguaje y su relevante importancia en la vida de los individuos, además del papel de la escuela configurada como institución preponderante para la promoción del desarrollo de las habilidades lingüísticas de este (hablar, escuchar, leer y escribir) se concibe el presente trabajo de investigación, fundamentado en el diseño, implementación y evaluación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo (alternativo al enfoque tradicional característico de la escuela de hoy), la cual, de acuerdo a los diversos investigadores citados puede favorecer un desarrollo más integral de los estudiantes, minimizando el riesgo por la fragmentación de asignaturas.

Este tipo de propuestas permiten hacen mucho más visibles las dimensiones que conforman a so seres humanos, permitiendo motivar la expresión libre de sus emociones, su inteligencia, su creatividad, sus afectos, sus amigos, entre otras, dimensiones que el lenguaje permite expresar y comunicar espontáneamente. En este caso el docente debe comprender la importancia de su despliegue didáctico al trabajar con este tipo de propuestas en relación a los intereses, necesidades y características de los estudiantes.

Los interrogantes de investigación que caracterizan el presente trabajo son: ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión de textos narrativos tipo cuentos de estudiantes de grado 3° de Centros Etnoeducativos #14 y # 17 del

distrito Turístico y Cultural de Riohacha? y ¿Qué reflexiones se generan acerca de la enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de esta secuencia didáctica?

A partir del desarrollo de la investigación, y con el fin de dar respuestas a los interrogantes planteados, se establece el objetivo general de determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión de textos narrativos tipo cuentos de estudiantes del grado 3° de los Centros Etnoeducativos #14 y # 17 del distrito Turístico y Cultural de Riohacha, Departamento de la Guajira, y reflexionar acerca de la enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de esta secuencia didáctica.

En este sentido los objetivos específicos que se establecieron fueron (1) valorar el nivel inicial de los estudiantes en función de la comprensión textual de textos narrativos antes de la implementación de la Secuencia Didáctica; (2) diseñar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de textos narrativos tipo cuentos; (3) implementar la secuencia didáctica de enfoque comunicativo y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje; (4) valorar la comprensión de textos narrativos después de la implementación de la secuencia didáctica y (5) contrastar los resultados de la evaluación inicial y final de la comprensión de textos narrativos para determinar la incidencia que tuvo la secuencia didáctica implementada.

La implementación de un trabajo investigativo de este tipo permitirá contribuir al ejercicio didáctico de prácticas pedagógicas contemporáneas y diversas de enfoque comunicativo, para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje, en relación a las arraigadas en los establecimientos

educativos de hoy en día; enfocada primordialmente en los conocimientos e intereses de los estudiantes y en las reflexiones docentes acerca de su ejercicio cotidiano.

Este proyecto se compone de cinco capítulos presentados de la siguiente manera: En el primero se contextualiza el problema, se plantea la pregunta de investigación y los formulan los objetivos; en el segundo capítulo se presenta el marco teórico donde se abordarán los fundamentos que soportan la presente investigación: lenguaje de acuerdo a la perspectiva de Vygotsky (1978), lenguaje escrito de acuerdo a Cassany (1993), comprensión textual en torno a las ideas de Dubois (2000); en el tercer capítulo se presenta el marco metodológico, donde se describe la ruta procedimental del proyecto, las hipótesis, la población, la muestra, las variables y los instrumentos; posteriormente el cuarto capítulo de análisis de la información, donde se muestran los resultados de la investigación en torno a la incidencia de la unidad didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión textual de los estudiantes y las reflexiones de los docentes participantes en torno a sus prácticas de enseñanza del lenguaje; en el capítulo quinto se exponen las conclusiones que dan respuesta a los objetivos planteados; finalmente en el sexto capítulo se dejan las recomendaciones que pueden servir como ruta investigativa a posteriores trabajos, y en última instancia se presentan las referencias bibliográficas.

2. Marco Teórico

El presente apartado, constituye el marco teórico de la investigación, mediante el cual se presenta el constructo teórico de la investigación, relacionado con los referentes de la enseñanza del lenguaje a través del enfoque comunicativo, las características del lenguaje y sus principales modalidades (lenguaje escrito: lectura y escritura), las concepciones de lectura en función de los modelos de comprensión lectora contemporáneos, ampliando el modelo utilizado como referente para el proceso investigativo, sumado a las propiedades del enfoque comunicativo como paradigma de sustento del trabajo, seguido de las características de los textos narrativos, explicitando las del cuento y finalmente se relacionan los elementos de las secuencias didácticas como propuestas de enseñanza del lenguaje, además de las características de las prácticas pedagógicas reflexivas en torno a la enseñanza del lenguaje.

2.1. El Lenguaje

Tal como se manifestó en apartados anteriores es indiscutible el papel del lenguaje para, entre otros aspectos, permitir la transmisión de los conocimientos de la cultura y la sociedad, en este sentido Vygotsky (1978) planteó que el desarrollo humano se produce mediante procesos de intercambio y transmisión del conocimiento en un medio comunicativo y social (la cultura) y que por lo tanto, el lenguaje es el principal vehículo de esos procesos y es lo que influye decisivamente en el desarrollo de la mente.

Se puede inferir de acuerdo con estas ideas que el lenguaje es una capacidad adquirida a través de la relación entre los individuos y su entorno a partir de las estructuras biológicas que

poseen y utilizan para la creación de signos de comunicación verbal y que, tal como afirman Zegarra y Garcia (2005), refiriéndose a las ideas de Vygotsy, en el sentido que este proceso evolutivo lleva a los seres humanos a manejar instrumentos (símbolos), como el lenguaje, para adaptarse a su entorno. Por ende las conductas humanas se encuentran organizadas y controladas tanto por intenciones reales (del propio individuo) como por intenciones atribuidas por otros (provenientes de la interacción con los demás).

Este contacto e interacción con su entorno, en el cual el lenguaje, y más específicamente la comunicación, en referencia a las ideas de Cassany (1993), se produce a través del uso de textos situados, que presentan un autor, el cual pertenece a una cultura específica; y que el lenguaje a través de sus manifestaciones de lectura y escritura como construcciones sociales, permite el desarrollo de actividades socialmente definidas, que varían a lo largo de la historia, de la geografía y de la actividad humana. En este sentido, el lenguaje constituye el instrumento social por excelencia, para el desarrollo favorable de las interacciones e intercambios colectivos de la humanidad.

Es a partir de esta visión socioconstructivista del lenguaje que Cassany (1993) manifiesta que tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social, es decir, que los discursos no surgen de la nada, que cada uno de ellos refleja un punto de vista, una visión de mundo, y que por lo tanto la actividad de comprensión constituye analizar y establecer las características de esta visión. En este sentido se puede afirmar entonces que los elementos discurso-autor-lector, desde esta perspectiva no son elementos aislados.

A continuación se describen las características de la lectura y la escritura como procesos fundamentales desde la perspectiva sociocultural.

2.2. El Lenguaje escrito: lectura y escritura

Desde una perspectiva sociocultural Cassany (1993) se refiere a la práctica del lenguaje, específicamente la lectura y la escritura como construcciones sociales, actividades socialmente definidas que varían a lo largo de la historia, la geografía y la actividad humana. Este autor resalta que tras los diferentes inventos de la humanidad, denominados por él como sucesivas tecnologías de la escritura, los cuales han sido aprovechados por la humanidad modo variado y dinámico por cada grupo humano, según sus necesidades y circunstancias, los procesos de lectura y escritura han adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos que cumplen unas determinadas funciones, con unos roles determinados de lector y autor, con unos usos lingüísticos prefijados y una retórica también preestablecida.

En este sentido se puede establecer entonces, en términos de Cassany (1993), que “leer es un verbo transitivo (p.12)” y que no existe una actividad neutra o abstracta de leer, sino múltiples, variadas y dinámicas formas concretas de lectura de cada género, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. Además que las concepciones sobre este proceso ha evolucionado desde la concepción de lectura como conjunto de habilidades, predominante en los años cincuenta-sesenta, la de la lectura como producto de la interacción entre pensamiento y lenguaje de los setenta y finalmente la concepción de esta como proceso de transacción entre el lector y el texto, referida esta última a una relación recíproca en el tiempo entre el lector y el texto, independiente de las características o tipologías de este (Dubois, 2000).

Esta nueva perspectiva activa en torno al papel del lector, quien durante la lectura construye un texto paralelo y estrechamente relacionado con el texto implica un cambio fundamental en las perspectivas tradicionales acerca del lenguaje y principalmente en las concepciones de lectura tradicionalmente arraigadas en la sociedad; las transformaciones tanto del lector como del texto, implicados durante esta actividad consolidan un nuevo panorama del lenguaje.

Atendiendo al enfoque sociocultural del lenguaje, Vygotsky (1995), refiriéndose a la escritura, manifiesta que el lenguaje escrito constituye un sistema de mediación semiótica que se encuentra relacionado con la cuestión de cómo la escritura estructura la conciencia humana; planteando una serie de ventajas fundamentales derivadas del lenguaje escrito, que entre otras, se destacan las siguientes:

La escritura activa y posibilita el desarrollo de las funciones psicológicas:
Estructura los procesos cognitivos, y permite el paso del razonamiento práctico situacional al razonamiento teórico-conceptual; y como instrumento semiótico: Su función de comunicación y diálogo crea contexto y tiene una función epistémica es decir de significado y de sentido (p.28).

En este sentido, según Vygotsky (1995), la escritura emerge como un mecanismo que se obtiene del dominio de una práctica cultural específica, que lleva consigo características particulares para generar el desarrollo del proceso de escritura, entre las características se encuentra que estas son abstractas y están distanciadas, caso contrario al lenguaje oral, donde las necesidades son inmediatas.

En síntesis, se puede afirmar que tanto el proceso de enseñanza de la escritura como de lectura representan procesos complejo que convocan finalmente a que la acción del docente promueva el establecimiento de situaciones reales de comunicación, orientadas a la generación de experiencias significativas que impliquen la puesta en práctica de actividades de estructuración, composición, generación y construcción de sentido; asumiendo de manera real, consiente y deliberada, cada una de las dificultades, susceptibles de ser generadas durante el desarrollo de las propuestas didácticas seleccionadas, basadas en los antecedentes investigativos del campo teórico relacionado, como en la presente investigación, la didáctica de la lectura, a partir de sus diversas concepciones.

A continuación se enfatiza en la descripción de estas nuevas concepciones de la lectura ante la evolución de las investigaciones y el marco de referencia constructivista.

2.2.1. Concepciones de Lectura

En lo relacionado a la evolución y establecimiento de nuevas concepciones en torno a la lectura hay que destacar el papel activo asignado al texto, a la competencia enciclopédica del lector y a la relación entre estos, caracterizada por ser activa y constructiva de significado; que tal como lo expresa Dubois (2000) citando tres ideas de Siegel (1983, p. 3), se refieren al modelo transaccional de la lectura: 1) el texto es, al menos, un objeto que es potencializado durante el acto de lectura, 2) su comprensión surge de la compenetración de lector y texto y así algo único a ese evento y 3) el texto se constituye en un sistema abierto y por lo tanto la variación en la interpretación es la respuesta esperada.

Una nueva perspectiva en torno a las diferentes interpretaciones, sentidos y significados contruidos por los sujetos en torno a los textos producto de la superación de la convicción

tradicional, manifestada por Dubois (2000) citando a Weaver (1984), al comparar el enfoque de la lectura como conjunto de habilidades, al modelo mecanicista de la física clásica, en el cual se consideraba que el lector podía hacer observaciones imparciales y derivar una explicación objetiva sobre el texto sobre la que habrían que coincidir todos los lectores; y al enfoque interactivo-transaccional, en el cual las propiedades del texto sólo serían significativas en el contexto de su interacción con el observador, en este caso con el lector; hasta tal punto de influir en las propiedades de los objetos observados (los textos).

En relación a la idea de estos autores, quienes consideran que desde esta perspectiva se establecen como superados aquellos equívocos con respecto a la enseñanza de la lectura, relacionados con su consideración como respuesta de partes separables que podían ser enseñadas en forma independiente, estableciéndose una división entre lectura y comprensión; sumado al hecho de mantener la división entre el lector y texto, además de la consecuente ubicación del sentido del texto, con independencia del lector; la consideración de este último como sujeto pasivo de la lectura y de la lectura como algo tangible en lugar de un proceso. La lectura, en este sentido, concibe que el sentido estaba en el texto y el papel del lector consistía en extraerlo.

En contraposición a esta versión mecanicista de la lectura, Dubois (2000) plantea la adopción de un paradigma organicista, reflejado, de acuerdo a la autora, en las nuevas concepciones de lectura: a) se establece que no hay separación entre el observador (lector) y lo observado (texto), entre la lectura y la comprensión; b) el todo (universo, texto, oración) no es meramente la suma de las partes identificables en forma separada, c) el sentido es determinado a través de transacciones (entre el lector y el texto) y d) la lectura al igual que el universo, es básicamente un

proceso. Sin embargo cabe destacar que la influencia de estas nuevas concepciones no ha sido significativa a nivel escolar, teniendo en cuenta que el impacto de estas nuevas concepciones de lectura en la práctica pedagógica-a diferencia de lo sucedido con el modelo mecanicista- ha sido hasta ahora muy débil (Dubois, 2000).

Sumado a las ideas expuestas hasta ahora en función de la lectura, es necesario vincular una serie reflexiones relacionadas sobre las consecuencias generadas a partir de la práctica de esta en la sociedad, como por ejemplo en algunos cambios relevantes en las relaciones humanas y en la organización de las comunidades; aspectos ante los cuales Cassany (1993) expone que la paulatina implantación de la democracia, el incremento del plurilingüismo, la imparable hegemonización de la ciencia o la expansión de Internet son fenómenos cotidianos que afectan la cotidianidad de los seres humanos y ante los cuales se requiere lo que el autor denomina una “comprensión crítica”.

Este autor esboza que, ante las nuevas concepciones de la lectura, debe existir una vinculación más pragmática del lenguaje, relacionada con el comportamiento de la población mundial, que les permita el acceso a los diversos discursos sociales que circulan en la cotidianidad (en periódicos, radiotelevisión, Internet), de manera consiente y deliberada; teniendo en cuenta que en la historia, nunca hasta hoy, las decisiones sociopolíticas habían dependido tanto de la opinión de la ciudadanía, gracias a la organización democrática (y a sus elecciones, referendos, índices de opinión, etcétera). En este sentido reitera que hoy no solo debe interesar el estudio de los mecanismos lógicos, lingüísticos o emocionales de los discursos persuasivos, o enseñar a unos pocos elegidos la manera de usarlos con eficacia, sino que debe

pensarse a fondo de qué manera se puede educar al lector –a toda la ciudadanía, a decenas de millones de personas– para que sepa detectar y desactivar estos mecanismos persuasivos, con la finalidad de que pueda tomar sus decisiones de modo maduro y consciente, de acuerdo con sus intereses.

En este orden de ideas cabe destacar que estas nuevas concepciones y enfoques de lectura requieren de nuevas actitudes frente a esta como proceso y frente a los aprendices como sujetos activos participantes y la necesidad de implantar en la escuela modelos de comprensión textual contemporáneos y articulados con estas nuevas concepciones de la lectura; modelos que se describen a continuación.

2.3. Los Modelos de comprensión textual

Desde las perspectivas abordadas hasta ahora en función de la lectura, Caro & otros (2009) destacan la propuesta de F. Cabrera, T. Donoso y M. Marín (1994), autores que trazan un recorrido por tres grandes modelos explicativos del proceso lector: 1) la comprensión lectora entendida como proceso de carácter cognitivo, 2) proceso de tipo psicolingüístico y 3) resultado de la combinación de habilidades específicas que el lector pone en juego para obtener la máxima información posible del texto impreso. Estos autores plantean que la lectura se constituye en uno de los elementos centrales del proceso de enseñanza y de aprendizaje y que con ella los estudiantes construyen el conocimiento en las distintas áreas del saber y, por ello, su desarrollo debe estar ligado a sus intereses académicos.

En relación al primer modelo propuesto (comprensión lectora como proceso cognitivo) los autores relacionan dos modelos teóricos como ejemplos de este: 1) El modelo propuesto por N.

Smith, 1963; M. Jenkinson, 1976 y G. Strang, 1978, que considera tres niveles de comprensión de un texto con sus correspondientes operaciones mentales: literal, inferencia y crítica y 2) un segundo enfoque -más novedoso- sobre el proceso cognitivo de la lectura, el cual parte de la crítica que se le hace al modelo anterior, en el sentido de creer que se trata de niveles lineales de dificultad en el aprendizaje; proponiendo en consecuencia, un cambio radical en la comprensión lectora. Los autores relacionados con este modelo son Johnston (1989), quien la entiende como el proceso de inferir el significado, a partir de dos elementos: los conocimientos previos del lector y las claves dadas por el autor del texto, y F. Cabrera, T. Donoso y M. Marín (1994; p. 57).

En lo relacionado con el segundo modelo (la comprensión lectora como proceso psicolingüístico) plantean dos modelos teóricos ejemplo: 1) el modelo de K. Goodman (1994) y 2) el modelo de F. Smith (1971). En el primero de ellos se considera que en la comprensión de un mensaje escrito operan tres sistemas de manera simultánea: el gráfico-fónico (relaciones sonido- letra, afijos, palabras conocidas), el léxico-gramatical (estructura), entendida la gramática fundamentalmente como sintaxis (inferencia de la estructura profunda del texto para llegar al significado) y el semántico-pragmático que hace referencia a la totalidad del sistema con el cual el lenguaje puede expresar significados altamente complejos, tanto sociales como personales. Mientras que el segundo establece que la lectura no es sólo una actividad visual ni una simple decodificación de los sonidos, planteando que para leer son esenciales dos fuentes de información: la información visual y la información no visual o conocimiento previo relevante.

Estos presupuestos significan que la comprensión y el aprendizaje dependen del conocimiento previo o de lo que el lector ya conoce.

Finalmente estos autores -Caro et al. (2009)- plantean además del tercer modelo relacionado con la comprensión lectora como conjunto de habilidades específicas, una cuarta categoría de modelos teóricos denominados modelos de procesamiento ascendente, descendente e interactivo.

En función del tercer modelo citado, vinculado a un conjunto de habilidades identificadas como las capacidades mentales relativamente independientes que se dan en una lectura funcional, que de acuerdo a Caro et al. (2009) citando a Sánchez (1974), distingue tres habilidades básicas con formas específicas para cada una: 1) la interpretación (formarse una opinión, sacar la idea central, extraer conclusiones); 2) la organización (establecer secuencias en el texto, resumir, generalizar) y 3) la valoración (identificar relaciones causales, diferenciar lo verdadero de lo falso, captar el sentido de los argumentos del autor).

Y en relación a la cuarta generación de modelos, cuyos autores destacados son Vieira, Peralbo y Carda-Madruga (1997), se vinculan tres grandes tipos de procesamiento lector: los modelos ascendentes, los descendentes y los interactivos, reconocidos como los paradigmas teóricos de actual reconocimiento, los cuales pretenden configurar una teoría del procesamiento de la información. A continuación se relacionan las características principales de cada uno de ellos.

-Modelos de procesamiento ascendente (bottom up). El lector empieza por procesar los elementos componentes del texto desde los niveles inferiores hasta llegar a los superiores de la frase y el texto: identificación y combinación de letras para proceder al reconocimiento de sílabas, combinación de sílabas para identificar palabras y frases.

- Modelos de procesamiento descendente (top down). Argumentan que el lector, en el proceso de comprensión, no procede letra a letra, sino que hace uso de sus conocimientos previos y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto. Esto significa que el movimiento va desde la mente del lector al texto. En otras palabras, el lector genera expectativas y formula hipótesis que después contrasta, confirma o rechaza.

-Modelos de procesamiento interactivo. Originado a partir de los aportes realizados por las teorías provenientes de los modelos psicolingüísticos, en especial la esbozada por F. Smith y por R. Rudell y H. Singer, aunque integre también aspectos de las teorías perceptivas y comprensivas. Su contribución fundamental consiste en agrupar las ideas sustanciales de las teorías de los dos modelos de procesamiento de la información mencionados: los ascendentes (bottom up) y los descendentes (top down). Determinando que el proceso de lectura es simultáneo, y que en estos modelos de procesamiento interactivo el lector se considera un sujeto activo que utiliza conocimientos de diferente tipo para obtener información del texto.

En este tipo de modelos se combina el procesamiento de "arriba-abajo" (que subraya la importancia del contexto, tanto en el nivel de las frases como en el de todo el texto) con el procesamiento de "abajo-arriba" (que parte de la percepción de las letras hasta llegar a las palabras y oraciones). Esto significa que mientras se percibe la información visual del texto, se recurre a varias fuentes de conocimiento, que incluyen la conciencia de la correspondencia letra-sonido y de los patrones ortográficos, el conocimiento de los significados de las palabras, de las posibilidades sintácticas, de los patrones del lenguaje, como también, el recuerdo de aspectos de la temática y del contexto en que ésta se ubica. Todas estas fuentes interactúan para ayudar al

lector a captar la información que el texto proporciona y para integrarla en nuestros esquemas de conocimiento. Caro et al (2009) citando la concepción de J. McClelland y D. Rumelhart (1985) resaltan las ventajas de este modelo interactivo de la siguiente manera:

El acto lector no se da en forma lineal ni secuencial sino de manera distribuida, a través de varios niveles en paralelo, de tal modo que mientras se movilizan en serie las unidades textuales que están siendo descodificadas desde los aspectos léxico, sintáctico y semántico, se están activando conceptos, guiones, marcos, planes, esquemas, que provienen de la memoria a largo plazo. Tales esquemas deben ser concebidos como las estructuras mentales que el sujeto construye en interacción con su entorno y que organizan el conocimiento y el modo de usarlo. Desde la noción de esquema, se interpreta un texto, en la medida en que el sujeto conecta el contenido de éste con el conocimiento que él posee sobre la temática que se está abordando. (Caro et al, 2009; p. 14).

En síntesis, los autores citados como referencia plantean que la comprensión lectora desde los presupuestos interactivos permiten el acercamiento de los docentes a otras maneras de enseñar a los estudiantes este proceso; es decir, orientar el hecho de penetrar en el significado de los textos a partir de la construcción de una representación textual y de una representación situacional que integre la información textual en los esquemas de conocimiento del lector ubicado en un contexto cultural específico.

A continuación se presentan las características del enfoque comunicativo, sustento teórico primordial para esta propuesta didáctica.

2.4. El enfoque comunicativo

De acuerdo al Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN (1998), la competencia lingüística ha representado históricamente el horizonte del trabajo pedagógico de referencia para el área de lenguaje, referida esta desde la gramática generativa de Chomsky (1957- 1965), a “un hablante oyente ideal, a una comunidad lingüística homogénea; y al conocimiento tácito de la estructura de la lengua, que permite producir y reconocer los enunciados como gramaticalmente válidos o no”.

Y es a partir de la interpretación pedagógica derivada de este planteamiento gramatical que las prácticas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje a nivel escolar se han basado en la lengua como objeto de estudio, y principalmente el estudio de la gramática: de aspectos vinculados a la morfología, la sintaxis y la fonética. Consecuentemente los aspectos curriculares predominantes a nivel escolar han sido el gramaticalismo y memorización de las normativas lingüísticas.

En contraposición a estas ideas de competencia lingüística, aparece la noción de competencia comunicativa planteada, entre otros, por Hymes (1972), relacionada con el uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados, a diferencia de la homogeneidad y conocimiento normativo y unificado de la gramática generativa; introduciéndose de este modo a una visión más pragmática del lenguaje, basada en lo determinante que son los aspectos socio-culturales en los actos comunicativos: cuándo sí y cuándo no hablar, sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. A este nuevo enfoque de enseñanza de la lengua se le denominó el enfoque comunicativo.

A partir de este enfoque se propone que la atención de las prácticas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, más que a enunciados Lingüísticos, deben tener como eje central los actos de habla, inscritos en actos comunicativos reales, en los que los aspectos sociales, éticos y culturales resultan preponderantes; es decir que la unidad de trabajo pedagógico la representa el acto de comunicación e interacción; lo cual representa una visión más pragmática.

Sin embargo algunos investigadores, tales como Zebadúa y García (2011), proponen que los antecedentes del enfoque comunicativo anteceden históricamente a la propuesta de Hymes, en el sentido de que en las culturas griega y latina clásicas los grandes oradores y retóricos como Demóstenes y Cicerón se preparaban a conciencia para presentar su discurso: qué decir, en qué ocasión y de qué modo; mostraban interés en la adecuación del discurso para su audiencia; sumado a que muchos años después diversas disciplinas mostraron también, a manera de emular a los clásicos griegos y latinos, el interés por estudiar el lenguaje en su uso, ubicado en un contexto, pertinente para el momento, coherente, cohesionado, eficaz y útil para el destinatario.

Fue así, como a mediados del siglo XX surgieron una serie de investigadores que dieron un giro a la manera en que se había enseñado una lengua, es decir, se presentaba una alternativa en la educación, que hasta ese momento se había aplicado en las aulas con el programa basado en la enseñanza formal, centrado en el estudio gramatical, abstracto y aislado de la lengua en uso. Dentro de este contexto histórico del enfoque comunicativo, cabe resaltar de acuerdo a los autores citados en el párrafo anterior, el concepto de competencia comunicativa para explicar que se necesita otro tipo de conocimientos, aparte de la gramática, para poder usar el lenguaje con

propiedad. Hay que saber qué registro conviene utilizar en cada situación, qué hay que decir, qué temas son apropiados, cuál es el momento, el lugar y los interlocutores adecuados, las rutinas comunicativas, etcétera.

Así, la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje adecuadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día; que desde esta nueva perspectiva se dio pie para la consolidación del enfoque comunicativo como alternativa a la dinámica tradicional de corte gramatical arraigada en la escuela, la cual constituye el eje de trabajo de la presente investigación, caracterizado una serie de propiedades de acuerdo a Zebadúa y García (2011) destacan el desarrollo de programas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje más procesuales y comunicativos: el objetivo primordial es el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos más que la memorización y repetición mecánica de reglas y/o normas lingüísticas.

A su vez destacan que estos programas se veían enriquecidos no sólo por considerar la competencia lingüística y la competencia social de los usuarios, sino que amplía esa visión para poder contemplar el conocimiento del lenguaje como un conjunto o complejo de competencias que interactúan durante la comunicación humana y que permite a una persona ser creativa con estas reglas y convenciones y, más aún, negociarlas durante la comunicación.

Y finalmente relacionan la integración a otros tipos de competencia (lingüística-gramatical, textual o discursiva, sociolingüística, estratégica, mediática o simbólica y literaria), las cuales conforman el carácter integrador del enfoque comunicativo (por ejemplo el contexto que,

independientemente del tiempo y espacio históricos en el que se diga algo, se entiende como el marco variable en que se elaboran las intervenciones discursivas y cambiantes de la relación lingüística entre las personas).

Ante esta perspectiva teórica descrita hasta el momento para la investigación en función de la visión socioconstructivista del lenguaje, las concepciones alternativas de la lectura, los modelos interactivos de comprensión textual y el desarrollo de la competencia comunicativa y demás saberes asociados a esta (lingüística-gramatical, textual o discursiva, sociolingüística, estratégica, mediática o simbólica y literaria), se abordará la enseñanza y el aprendizaje del género narrativo mediante el diseño e implementación de una SD. Las principales características del género referenciado y del tipo de texto establecido (el cuento) se describen en los apartados siguientes.

2.5. El Texto Narrativo

En concordancia con los actuales cambios estructurales en la visión comunicativa, discursiva e interactiva de los enfoques contemporáneos de enseñanza del lenguaje y a través de la propuesta de un programa de mejoramiento docente que se centre en la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna, especialmente en el desarrollo de la lectura y la escritura, Bautista y Cortés (1998) centran su atención en la narrativa y en especial en el concepto de relato.

Estos autores definen al texto narrativo como esa gran diversidad de prácticas humanas que van desde una corrida de toros, pasando por los sueños, incluyendo un película en video, y que estos no sólo pueden ser hecho con palabras, tal como lo representan la visión generalizada de la sociedad, si no que “existen otras materialidades como la pictórica, la gestual, la imagen móvil o en movimiento, etc. (p.8).

Desde la perspectiva de estos autores (Bautista & Cortés, 1998), quienes manifiestan que la vida cultural se construye narrativamente, es decir, está estructurada en forma de relatos, y citando a Barthes (1985), puntualizan que el relato puede manifestarse en variadas formas, en las cuales está presente el mito, la leyenda, la fábula, el cuento, la novela, la epopeya, la historia, la tragedia, el drama, la comedia, las noticias policiales, la conversación; sintetizando entonces estos planteamientos mediante tres ideas primordiales: 1) que no existe un tema que no pueda ser abordado de forma narrativa, 2) que no existe una forma narrativa sino muchas y 3) actualmente están mandados a recoger los géneros puros, para pasar a la hibridación de géneros y la experimentación, indicios de que el ser humano está en una búsqueda continua de nuevas formas de expresarse.

Contar relatos científicos o literarios no es algo de cumbres intelectuales, el relato convive con el ser humano todo el tiempo, el hombre habita en el escenario del lenguaje narrativo manifestado en la historia individual y la vida cotidiana, y es a través de estas que también recibimos las exposiciones de la acción humana, a la vez que las utilizamos para identificarnos con otros y con nosotros mismos.

Con el fin de establecer un marco de referencia para que los docentes expliciten lo que quieren lograr durante las prácticas de creación y comprensión de relatos literarios, y contribuir de esta manera a posibilitar un mejor trabajo pedagógico durante su enseñanza, Barthes (1985) se refiere a tres competencias fundamentales relacionadas con este propósito: a) una competencia lingüística, que se ocupa del estudio de la frase u oración, del uso de las reglas fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas; b) una competencia superestructural, que desde la

perspectiva de Van Dijk (1980), tiene que ver con los modos de organización discursiva, la sintaxis del texto, las leyes de composición de los tipos textuales; y una tercera competencia denominada semántico/ideológica, fundamentada desde la perspectiva de Eco (1993), en el conocimiento que el sujeto tenga de la enciclopedia en sus más variadas manifestaciones, ya sea como saber experiencial o saber de librería erudición (p. 16).

Ante esos sistemas de conocimientos (lingüístico, superestructural y semántico ideológico), se plantea la necesidad de jerarquizarlos, resaltando la importancia de cada uno de ellos de acuerdo a la situación de enseñanza planteada: dominio de la superestructura del texto, el tema y los aspectos lingüísticos u ortográficos; los cuales son fundamentales para ser competente en narrativa; es decir, entonces es poder dar cuenta de los elementos que conforman un buen relato, poder conocerlos, describirlos y explorarlos.

A partir de todos estos elementos citados y con el fin de unificar criterios, a continuación se circunscriben una serie de características comunes que debe tener un buen relato desde los elementos semiótica y la psicología cognitiva, de acuerdo a Genette (1998) y Greimas y Courtes (1982) citados por Bautista & Cortés (1998):

-Plano de la narración. Todo relato presupone un narrador (que no es el autor), un ser que cuenta la historia, una estrategia discursiva inventada por el autor que cuenta a otro ser llamado narratario (distinto del lector), que se encuentra implícito al mismo texto y al cual se dirige el narrador. Para efectos de la presente investigación se destacan tres indicadores de este plano: el narrador, asumido como quien narra la historia (el texto narrativo tipo cuento), el narrador, quien es una estrategia discursiva inventada por el autor, las funciones del narrador, comprendidas,

entre otras, por ceder la voz a los personajes, anticipar información, y dar a conocer lo que sienten los participantes y el tiempo de la narración, definida como en qué tiempo está narrada la historia (pasado, presente o futuro).

-Plano del relato. Se refiere a todo lo relacionado con el modo o modos de contar; si el narrador empieza a contar la historia desde el final y no desde el principio, si narra en primera o en tercera persona, además de los elementos concernientes a la focalización (quien observa y qué observa) y el alcance (qué tanto puede saber del personaje o del ámbito en el que este se mueve), entre otros aspectos. Los principales indicadores son el estado inicial, relacionado con las características que define el inicio de la historia, el cual se relaciona con ese estado de un objeto, que el autor puede tener algo o le puede faltar algo. Ese algo puede ser un objeto material, un saber, un sentimiento; la fuerza de transformación, que es aquel estado que cambia, transforma, altera o modifica un personaje dentro de una historia y puede presentarse mediante un agente antropomorfo o un fenómeno natural que cambia, transforma, o altera el estado inicial y finalmente el estado resultante, relacionado con la consecuencia, el resultado en que queda el personaje después de ejercida la fuerza de transformación.

-Plano de la historia. Comprende todo lo relacionado con los personajes, los tiempos, los espacios y las acciones que se desarrollan en el mundo ficcional, en el cual se deben tener unos personajes, que pueden ser antropomorfos, zoomorfos, o actores (cosas o ideas). Se resalta para este plano y en términos de interés de la presente investigación, teniendo en cuenta que implica otros aspectos igual de significativos (la intencionalidad, vocación o destino de los personajes, motivaciones, aspectos de manipulación entre los personajes, adquisiciones de competencia,

metas, orientación, estabilidad de identidad), el orden de los acontecimientos, el cual refleja la lógica de las acciones, y cuyo encadenamiento más conocido es el de inicio, nudo y desenlace, que en términos de los autores fuente y para el presente trabajo será la estructura terciaria (estado inicial, fuerza de transformación y estado final). Dentro de este plano se destacan los indicadores de los personajes, los cuales pueden ser ficticios, personas o animales, inventados por el autor, los cuales intervienen en la obra literaria; el tiempo, el cual expresa el orden de la duración con que se cuenta la historia y el espacio, que es el lugar donde transcurren los hechos.

Sumado a estos tres planos, dentro de las dimensiones que caracterizan el texto narrativo se encuentra el contexto o situación de comunicación, que de acuerdo a Jolibert (2004) hace referencia a la localización especial y temporal, en este caso del texto narrativo, respondiendo a las preguntas: ¿Dónde? ¿Cuándo? intentando brindar respuestas a la situación del habla, lugar y tiempo. Es decir, que los indicadores principales de esta dimensión son el autor, definido como quien escribe la historia teniendo en cuenta el status a quien va dirigido el texto, el destinatario, entendido como el posible lector a quien va dirigido la historia y el propósito, asumido como la intención del texto, el cual que busca narrar o contar una historia al destinatario.

En este orden de ideas, la prioridad para la configuración de textos narrativos debe estar en posibilitar de la generación de relatos que sean inteligibles en la vida social, es decir, que el niño, considerado como autor de relatos, logre hacerse comprender, logre comunicarse y significar mediante sus relatos, lo que conforma su vida, su ser. Igualmente es prioritario que el niño desarrolle la competencia para comprender e interpretar los relatos generados por otros autores, y para el caso de la presente investigación, se buscará promoverlo a través de la comprensión de

textos narrativos tipo cuentos. Es decir, requiere superar la concepción tradicional, basada en el análisis de los textos de manera superficial, teniendo en cuenta los procesos mentales complejos que los estudiantes pueden desarrollar mediante la comprensión de los diferentes planos (Vargas, 2017).

A continuación se explicitan las características específicas del tipo de texto narrativo seleccionado para el trabajo de investigación.

2.5.1. El cuento

Dentro de todas las múltiples posibilidades del relato permitidas por el lenguaje, y descritas en el apartado anterior, se encuentra una en particular, bastante estudiada, que constituye la apuesta didáctica de la presente investigación: el género literario de lo fantástico, específicamente el cuento; género que corresponde a un tipo de narración particular, que suele confundirse con otros géneros vecinos, como la ciencia-ficción o el terror. Este término “fantástico”, que ha sido utilizado históricamente en contextos variados ha perdido, lastimosamente, gran parte de su significado intrínseco; situación que no ha permitido la construcción de una definición funcional de la narración fantástica debido a las diversas tendencias críticas que han examinado este fenómeno literario, muchas veces contradictorios, para llegar a una visión adecuada del género fantástico.

A pesar de esta situación, continúan presentándose esfuerzos para consolidar puntos de referencia comunes en relación a las características del género fantástico, ejemplo de ellas la constituyen las distinciones generativas elaboradas por Todorov (1981). Este autor diferencia tres

categorías dentro de la ficción no realista: lo maravilloso, lo insólito y lo fantástico, manifestando que cada uno de estos géneros se basa en la forma de explicar los elementos sobrenaturales que caracterizan su manera de narración.

De acuerdo a la Escuela Nueva Juan Mantovani (2017), refiriéndose a los planteamientos de Todorov (1981), manifiesta que si el fenómeno sobrenatural se explica racionalmente al final del relato, como en *Los crímenes de la Calle Morgue* de Edgar Allan Poe, se está en el género de "lo insólito", por otro lado, si el fenómeno natural permanece sin explicación cuando se acaba el relato, entonces nos encontramos ante "lo maravilloso". Tal sería el caso de las fábulas, leyendas y los cuentos, donde los detalles irracionales forman parte tanto del universo como de su estructura. Es sobre este último que recae el acento de este trabajo.

En relación al cuento, Todorov (1981), expresa de la siguiente manera las características diferenciales de este tipo de texto:

Para situarse en lo fantástico consiste en ubicarse desde el punto de vista del lector: no el lector implícito al texto, sino el lector real, y juzgarlo no tanto por las intenciones del autor y los mecanismos de la intriga, sino en función de la intensidad emocional que provoca. (...) Un cuento es fantástico, simplemente si el lector experimenta en forma profunda un sentimiento de temor y terror, la presencia de mundos y de potencias insólitos". Los teóricos de lo fantástico invocan a menudo ese sentimiento de miedo o de perplejidad, aun cuando la doble explicación posible es para ellos la condición necesaria del género (p.25).

En este sentido, y haciendo alusión a la subcategoría de cuentos infantiles, Méndez (2014) propone que estos son creaciones literarias basadas en hechos reales pero con uno o varios elementos ficticios. En la medida en que el relato se va desarrollando así también los hechos se van entrelazando y desviando de la realidad establecida inicialmente. Este tipo de textos son escritos, generalmente, en una forma descriptiva pero breve, y que en comparación con otros textos narrativos como la novela, un cuento infantil no tiene capítulos, partes o secciones. Simplemente es lo suficientemente largo para poder relatar y describir una aventura divertida para los destinatarios (niños).

La producción y comprensión textual de este tipo de textos narrativos (cuentos infantiles), desde la perspectiva socioconstructivista y del enfoque comunicativo, requiere de propuestas didácticas pertinentes que promuevan la construcción activa y participativa de los aprendices en contextos reales de comunicación. En este sentido, las secuencias didácticas ofrecen un contexto privilegiado para garantizar la promoción de estas características y permitir a la escuela ofrecer situaciones de enseñanza significativas.

En el siguiente apartado se presenta la descripción de las principales propiedades de las secuencias didácticas como estrategias de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito.

2.6 La Secuencia Didáctica

Una de las propuestas contemporáneas que más ha tenido incidencia en el campo académico y escolar en los últimos años, en el área de lenguaje, han sido las secuencias didácticas; las cuales además representan opciones alternativas a las actividades tradicionales enseñanza y aprendizaje

de aspectos concretos de esta disciplina del saber escolar, se articulan y representan marcos metodológicos a través de técnicas y actividades didácticas saberes y saberes hacer en el marco de la metodología activa por proyectos. Autores como Pérez & Rincón (2009) resaltan el papel de la investigación didáctica y la necesidad de implementar ejercicios de diseño, implementación y evaluación de secuencias didácticas contextualizadas a las características del docente, el grupo y el entorno escolar institucional objeto del acto formativo.

Ante el destacado papel que se les otorga a este tipo de propuesta, estas se erigen como configuraciones posibles para el diseño didáctico de prácticas pedagógicas que se ocupa de algún, o algunos, procesos de conocimiento específicos, en este caso procesos de lenguaje; representando la organización sistemática de una serie de acciones e interacciones ligadas a un propósito.

En este sentido Camps et al (2003), haciendo alusión al lenguaje, definen a las secuencias didácticas las define como “unidades de enseñanza de la composición (oral, escrita) que se formulan como proyectos de trabajo, cuyo objetivo prioritario son la producción y la comprensión de un texto (oral, escrito)” (p.25).

Otras de las características atribuidas a las secuencias didácticas son las siguientes:

-A partir de su diseño se establecen una serie de objetivos de enseñanza y de aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. Definidos posteriormente como criterios de evaluación.

- El de producción o comprensión global se desarrolla de manera articulada con la serie de objetivos puntuales definidos previamente.
- Los encargados del desarrollo de las actividades de las secuencias didácticas son los aprendices, quienes realizan las actividades correspondientes en función de su competencia enciclopédica (conocimientos y saberes previos), y la atención didáctica del proyecto formativo se orienta hacia la consecución de los nuevos objetivos de aprendizaje propuestos para la secuencia didáctica.
- Las secuencias didácticas desde esta perspectiva socioconstructivista se articula mediante un esquema general de desarrollo de tres fases secuenciales; la preparación, la comprensión y evaluación.

La primera de ellas se refiere al momento inicial, en el cual se realiza la formulación del proyecto de enseñanza y aprendizaje y se establecen los conocimientos y saberes. Además comprende la fase en que se formulan los conocimientos para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, entre otros. Esta fase puede presentar diversas características de acuerdo al tipo de secuencia diseñada, la tipología textual establecida, los objetivos, el contexto, entre otros aspectos vinculados. Finalmente se encuentra la fase de evaluación, que representa la etapa en la cual se valora el nivel de cumplimiento de los objetivos establecidos para la secuencia didáctica.

Sumado al estudio y análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje por parte de los estudiantes durante la implementación de la secuencia didáctica a implementar se encuentra un aspecto complementario para esta investigación, relacionado con la reflexión de la

evolución y transformación de la práctica docente durante el desarrollo de esta. El fundamento teórico de referencia para este último aspecto se presenta en el apartado siguiente.

2.7. Prácticas Pedagógicas Reflexivas

En términos de Perrenoud (2011) un docente debe constituirse en un profesional de la educación y demostrar sus competencias para saber cuál es su cometido, sin estar estrictamente constreñido por las reglas, las directivas, los modelos, los programas, los horarios o los procedimientos normalizados. Este se debe caracterizar por saber en todo momento lo que tiene que hacer y cómo hacerlo de la mejor forma posible. Es decir, que los docentes deben dotarse de autonomía y responsabilidad, las cuales solo pueden generarse a través de la capacidad de saber reflexionar en la acción y sobre la acción desarrollada en las aulas.

La propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales del docente son elementos preponderantes para esta reflexión. Shon (1987) coincide con Perrenoud al manifestar que este debe ser un ente propositivo en torno a una epistemología de la práctica, de la reflexión y del conocimiento en la acción, y proporcionar a la vez actitudes, hábitos, saber hacer, en el método y en las posturas reflexivas. Y que para que haya una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones que pueda sufrir durante su ejercicio profesional.

Otros autores como Dewey (1989), se refieren a la acción reflexiva como la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica, a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce. De acuerdo a este

autor esta capacidad se relaciona con una secuencia de pasos o procedimientos específicos que han de seguir los profesores, sino de una manera activa de contrarrestar los obstáculos y problemas que se presentan continuamente mediante su quehacer como un profesional.

En este orden de ideas es importante concluir que la práctica docente, para este caso la práctica de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, requiere de una profunda transformación en el que el docente se constituya en un ser activo, de profunda intervención a través de sus propuestas didácticas y que sea capaz de tomar distancia de su quehacer cotidiano y poder valorar objetivamente su desempeño, observar sus acciones e inspeccionar de manera reflexiva su práctica formativa con el objetivo de mejoramiento continuo y la promoción constante de la construcción de saberes por parte de los aprendices.

3. Marco Metodológico

El marco metodológico comprende el tipo de metodología establecida para la investigación, el tipo de diseño seleccionado, la hipótesis de trabajo, las variables dependiente e independiente y finalmente el procedimiento diseñado para alcanzar los objetivos propuestos.

En primera instancia se define el tipo de investigación característico.

3.1. Tipo de Investigación

El trabajo se caracteriza por un tipo de investigación cuantitativa y a la vez se complementa con un análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza. En relación al primero se trata de la manipulación deliberada de las variables de investigación a través de una provocación del fenómeno por parte del investigador con la finalidad de observar y medir, tal como lo define Imbernón (2002), a partir de la manipulación de los datos intentando buscar las causas de los efectos, para una posible generalización o réplica. Mientras que para el caso del análisis cualitativo se plantea la indagación reflexiva de la práctica docente con la finalidad de reflexionar acerca de la enseñanza del lenguaje escrito durante la implementación de la SD, en torno a la información analizada a partir del registro en un diario de campo.

3.2. Diseño de investigación

El diseño de la investigación es cuasi-experimental, intragrupo, tipo Pretest-Posttest. Este tipo de diseño se relaciona con la manipulación deliberada de la variable independiente para observar su efecto en la variable dependiente. Hernández et al (2010).

Los resultados obtenidos a partir del Pre-test y el Pos-test de cada uno de los grupo de estudiantes intervenidos con comparados entre ellos mismos (grupo 1 vs. grupo 1 y grupo 2 vs. Grupo 2), esto lo hace intragrupo, con el fin de determinar la posible incidencia de la variable independiente (secuencia didáctica de enfoque comunicativo) sobre la V. Dependiente (comprensión textual de textos narrativos tipo cuentos infantiles).

3.3. Población

La población la constituye todos los estudiantes del grado 3° de los centros etnoeducativos del área rural del Distrito Turístico de Riohacha.

3.3.1. Muestra

La muestra seleccionada la constituyen 30 estudiantes del grado 3° entre los centros etnoeducativos #14 y # 17 del Distrito de Riohacha (14 para el caso del primero y 16 en el caso del segundo). 13 estudiantes de sexo femenino y 17 de sexo masculino, cuyas edades oscilan entre los 11 y los 15 años.

La muestra estudiantil de ambos centros etnoeducativos comparte variables contextuales y culturales semejantes, teniendo en cuenta que pertenecen al mismo grupo étnico y se encuentran asentados en el área rural de Riohacha. Estas poblaciones se caracterizan por ser de la cultura Wayuú, cuya actividad económica principal se basa principalmente en la agricultura de cultivos de pancoger, el desarrollo de artesanías (mochilas, chinchorros, guaireñas, llaveros), además de la cría y venta de chivos, y minoritariamente actividades informales como el mototaxismo.

Con el fin de la formalización del proyecto investigativo ante la comunidad educativa se propició el diligenciamiento de un documento de consentimiento informado (Ver anexo 1), a través del cual los padres de familia autorizaron la participación de los estudiantes en el estudio.

A continuación se presentan los diferentes criterios que se tienen en cuenta para seleccionar la muestra del estudio.

3.3.2. Criterios de selección de la muestra

Los criterios de selección del grupo de estudiantes que conforman la muestra se basaran en aquellos que cumplan los siguientes aspectos:

- Estudiantes matriculados para el año lectivo 2017 en el grado 2° en los Centros Etnoeducativos # 14 y # 17.
- Estudiantes que asistan mínimo al 80% de las sesiones de la secuencia didáctica implementada.
- Estudiantes cuyos padres o acudientes hayan aceptado la participación de sus hijos en el proyecto de investigación mediante el consentimiento informado.
- Estudiantes que hayan participado en las 2 actividades de implementación de los instrumentos recolección de información cuantitativa: Pre-test y Pos-test.

3.4. Hipótesis de Investigación

A continuación se definen las dos hipótesis de la investigación, la hipótesis de trabajo la hipótesis nula.

3.4.1. Hipótesis de trabajo

La implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, mejorará la comprensión de textos narrativos, tipo cuentos infantiles, de los estudiantes del grado tercero de

Educación Básica Primaria, de los centros etnoeducativos #14 y #17 del Distrito Turístico de Riohacha.

3.4.2. Hipótesis nula

La implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, no mejorará la comprensión de textos narrativos, tipo cuentos infantiles, de los estudiantes del grado tercero de Educación Básica Primaria, de los centros etnoeducativos #14 y #17 del Distrito Turístico de Riohacha.

A continuación se presentan las variables relacionadas con las hipótesis.

3.5. Variables de estudio

La investigación ha determinado estudiar dos tipos de variable, una Variable Independiente: Secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, y una Variable Dependiente: comprensión de textos narrativos, tipo cuentos infantiles.

A continuación se presenta la operacionalización de ambas variables.

3.5.1. Variable independiente: Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo

Se retoma el concepto de Secuencia Didáctica de Camps (2003) quien la define como un ciclo de enseñanza y aprendizaje, orientado hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan unas actividades articuladas en un determinado periodo, con el propósito de lograr unos objetivos concretos. Las fases son la preparación, la comprensión y la evaluación, tal como se presenta en el cuadro 1.

Tabla 1.

Operacionalización de la variable independiente: Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo
Secuencia Didáctica: Ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado a la realización de una

tarea con el propósito de lograr unos objetivos concretos (Camps, 2003).	
Dimensiones	Indicadores
Preparación. Fase en la que se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiaran la comprensión; es también la fase de la primera elaboración de los conocimientos para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, entre otros.	Contrato didáctico
	Ambientación
	Exploración de textos (propósito)
	Conocimientos previos
Comprensión. Fase en la que los alumnos realizan la lectura del texto. La comprensión de textos narrativos –cuentos infantiles- de manera individual y colectiva.	Definición de criterios de realización y de evaluación. Establecimiento de acuerdos y de elementos a tener en cuenta para la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de las producciones textuales.
	Lectura, análisis e interrogación de textos narrativos
Evaluación. Fase de valoración y establecimiento del nivel de cumplimiento de los objetivos planteados para la secuencia; la cual debe basarse en la consecución de los objetivos planteados, tanto de comprensión de los cuentos infantiles como de los aprendizajes de los aprendices en términos de sus capacidades escriturales y la capacidad de regular su aprendizaje. La evaluación debe ser realizada de manera continua durante todo el proceso de implementación, desde el inicio	Cognitiva y metacognitiva

hasta el final. Esta fase abarca los criterios que habrán guiado la comprensión, debe ser por lo tanto una evaluación formativa.

3.5.2. Variable dependiente: Comprensión de textos narrativos tipo cuentos infantiles

Operacionalización de la Variable Dependiente: Con el propósito de identificar el nivel de comprensión de textos narrativos tipo cuentos infantiles de los estudiantes de grado 3° antes y después de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo (Ver Anexo 2), se implementó un cuestionario de valoración de la comprensión de este tipo de texto (Ver Anexo 3), como instrumento conformado por las dimensiones: situación de comunicación, plano del relato, plano de la historia y plano de la narración. Cada dimensión cuenta con indicadores e índices, estos últimos representan los niveles de medición que permitirán determinar la evaluación de la comprensión textual.

En el cuadro 2 se presenta la operacionalización de la Variable Dependiente.

Tabla 2.

Operacionalización de la variable dependiente: Comprensión de textos narrativos tipo cuentos infantiles.

Comprensión Textual. Comprender es interrogar el lenguaje escrito como tal, a partir de una expectativa real, necesidad/ placer en una verdadera situación de vida (Jolibert, 2004), por lo tanto para Ser competente en la comprensión de un texto narrativo-cuento es necesario dar cuenta de los elementos que conforman un buen relato: plano de la narración, plano de la historia y plano del relato Poder conocerlos, describirlos y explorarlos. Cortés y Bautista (1999).

Dimensiones	Indicadores	Indices
-------------	-------------	---------

Situación de Comunicación: hace referencia a la localización especial y temporal, responde a preguntas como:¿Dónde? ¿Cuándo? Comprende la situación del habla, lugar y tiempo. (Jolibert, 2004)	Autor: Es quien escribe la historia teniendo en cuenta el status a quien va dirigido el texto.	2 .identifica el autor 1. No identifica el autor
	Destinatario: Posible lector a quien va dirigido la historia.	2. Identifica a quien va dirigido la historia. 1. No identifica a quien va dirigido la historia.
	Propósito: Es la intención del texto que busca que narrar la historia al destinatario.	2. Identifica el propósito de la historia. 1. No identifica el propósito de la historia.
	Narrador: Es quien narra la historia. El narrador es una estrategia discursiva inventada por el autor	2. Identifica el narrador de la historia. 1. No identifica el narrador de la historia.
Plano de la narración: En este plano el énfasis está puesto sobre el narrador, sus funciones y el tiempo en que narra la historia. (Cortés y Bautista, 1999).	Funciones del narrador: ceder la voz a los personajes, anticipar información, dar a conocer lo que sientes los participantes.	2. Identifica la manera como narra la historia. 1. No identifica la manera como narra la historia.
	El tiempo de la narración: En qué tiempo está narrado la historia pasado, presente o futuro.	2. Reconoce los tiempos en que suceden los hechos en la historia. 1. No reconoce los tiempos en

		que suceden los hechos en la historia.
Plano del relato: Este se relaciona con el modo o los modos de contar con la estructura con que esta relatada la historia que consta de tres partes, estado inicial, fuerza de transformación y estado resultante. (Cortés y Bautista, 1999).	Estado inicial: La característica que define el estado inicial es, siempre en relación con un objeto: el autor puede tener algo o le puede faltar algo. Ese algo puede ser un objeto material, un saber, un sentimiento.	2. Identifica el inicio de la historia. 1. No identifica el inicio de la historia.
	Fuerza de transformación: es un estado que cambia, transforma, altera o modifica un personaje dentro de una historia y puede presentarse mediante un agente antropomorfo o un fenómeno natural que cambia, transforma, altera, el estado inicial.	2. Identifica las características y transformaciones de los personajes. 1. No identifica las características y transformaciones de los personajes.
	Estado resultante: Es la consecuencia, el resultado en que queda el personaje después de ejercida la fuerza de transformación.	2. Identifica el cierre de la historia. 1. No identifica el cierre de la historia.

Plano de la historia : En este plano encontramos todo lo relacionado con los personajes, los tiempos, los espacios y las acciones que se desarrollaran en el mundo ficcional. (Cortés y Bautista, 1999).	Personajes: ser ficticio, persona o animal, inventado por el autor, que interviene en la obra literaria.	2. Reconoce los personajes de la historia. 1. No reconoce los personajes de la historia.
	Tiempo: Expresa el orden de la duración con que se cuentan.	2. Identifica el conflicto de la historia. 1. No identifica el conflicto de la historia.
	Espacios: Lugar donde transcurren los hechos.	2. Identifica el lugar donde ocurre los hechos. 1. No identifica el lugar donde ocurren los hechos.

3.6. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

La investigación utilizará dos tipos de técnicas de recolección de información, Cuantitativamente se utilizó un cuestionario de evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes (instrumento de carácter cuantitativo) y paralelamente durante el desarrollo de la secuencia didáctica se diligenció un diario de campo para describir, analizar y reflexionar en torno a las prácticas de enseñanza docente (instrumento de carácter cualitativo).

El cuestionario fue validado mediante prueba de expertos por dos docentes de la línea de investigación en didáctica del lenguaje de la Universidad Tecnológica de Pereira: Hadda Castillo Alfonso y Jhon Alejandro Marín Peláez. A partir de la prueba piloto y el juicio de expertos se realizaron los ajustes pertinentes a los instrumentos.

El instrumento previamente validado y ajustado se aplicó a los estudiantes, el cual fue estructurado a partir de pilotajes realizados con niños de características similares a los de la muestra. El nivel de comprensión textual se valoró cuantitativamente antes y después de la implementación de la variable independiente (secuencia didáctica de enfoque comunicativo) con la finalidad de establecer el nivel de incidencia de esta sobre la variable dependiente (comprensión textual de textos narrativos tipo cuentos infantiles).

El análisis cualitativo de la práctica docente se desarrolló a través de la implementación de un diario de campo, cuyas características se describen a continuación.

3.6.1. Diario de Campo

Cualitativamente se promueve la reflexión y análisis de las prácticas docentes mediante el registro de todas las acciones, actos, actividades interacciones del docente. Todos estos aspectos fueron contemplados a través del diligenciamiento de un diario de campo, un documento escrito en el que el docente narra lo que ha sucedido en el aula, relata impresiones que le produce y reflexiona sobre la realidad escolar.

Para el análisis cualitativo se presentan la unidad de análisis, la unidad de trabajo y las categorías de análisis para el diario de campo.

3.6.2. Unidad de análisis

La unidad de análisis la constituyen las prácticas pedagógicas de las docentes, dirigidas a la enseñanza del lenguaje.

3.6.3. Unidad de trabajo

La unidad de trabajo la constituyen las dos docentes participantes en la investigación:

Docente 1: Adalis Raquel Ibarra Gouriyú, Licenciada en Lenguas modernas, con una experiencia de 15 años como docente de educación básica primaria.

Docente 2: María de Jesús Barragán Pacheco, Licenciada en educación básica énfasis en Humanidades y lengua castellana, con una experiencia de 14 años como docente de educación básica primaria.

3.7. Categorías de análisis cualitativo

Para efectos de evaluar estos procesos se elaboraron de manera conjunta (grupo de estudiantes de la I cohorte de la maestría del departamento de La Guajira y el docente del seminario de investigación) una serie de categorías y sus respectivas definiciones partiendo de los referentes teóricos propuestos por Perrenoud (2011) y Schön (1987). Estas categorías se muestran en la tabla 1.

Tabla 3.
Categorías de análisis para el diario de campo

Categorías	Definición
Descripción	Narrar los eventos ocurridos en el aula durante el desarrollo de la clase.
Adaptación	Identificar las situaciones que se presenten en el aula para hacer ajustes que considere pertinente.
Autocuestionamientos	Todos aquellos interrogantes que se hace el maestro frente a su propia actuación.
Autoevaluación	Reconocer los aciertos y errores de mi propia actuación.
Autorregulación	Tomar decisiones y ejecutarlas como consecuencia del proceso de autoevaluación.
Rupturas	Ensayar nuevas actividades con el propósito de lograr la

	construcción de saberes.
Continuidades	Actividades o rutinas que prevalecen en la actuación del maestro aunque no contribuyan a la construcción de saberes.
Autopercepción	Describir los sentimientos o ideas sobre lo que hace el maestro: miedos, alegrías, temores, satisfacciones, entre otras.
Percepción de Los Estudiantes	Las impresiones que el maestro tiene sobre los estudiantes o el grupo.

Este instrumento de registro y análisis reflexivo de carácter cualitativo fue utilizado de manera posterior al desarrollo de las sesiones de la SD, estableciendo en él la presencia o ausencia de las categorías y su evolución en la totalidad de las sesiones, promoviendo el fortalecimiento de la práctica de aula de los docentes participantes en la investigación.

3.8 Procedimiento

El procedimiento de investigación se relaciona con las diferentes fases establecidas con el propósito común de dar respuesta a los objetivos del trabajo de investigación. El cuadro 3 muestra las diferentes fases, su descripción y los instrumentos a utilizar durante cada una de ellas.

Tabla 4.
Fases del procedimiento de investigación

Fases	Descripción	Instrumento
Preparación del proyecto	Formulación del problema Selección del contexto	Cuestionario de selección múltiple con única respuesta.
Qué es	Elaboración y validación de los	

	instrumentos	
Diagnóstico	Identificación de los niveles iniciales de comprensión textual de textos narrativos tipo cuentos infantiles.	Rejilla de evaluación.
Intervención	Diseño y formulación de la secuencia didáctica Implementación de la S.D. Reflexión de las prácticas pedagógicas docentes	Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo. Diario de campo.
Evaluación y contraste	Identificación del nivel de comprensión luego de ser aplicada la S.D y contraste con los resultados iniciales.	Cuestionario de valoración de la comprensión textual
Explicación y comprensión	Formulación detallada de los resultados, conclusiones y recomendaciones de la investigación en torno a las fases anteriormente desarrolladas.	

A continuación se presenta el análisis de los resultados de la investigación.

4. Análisis de los resultados

En este capítulo se presentan de los resultados de la investigación, obtenidos a partir de dos análisis: uno cuantitativo y otro cualitativo. En relación al primero, se presenta el estudio de las variables de estudio en relación al objetivo general de la investigación: determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos narrativos tipo cuentos, en estudiantes de tercer grado de educación básica primaria, de los Centros Etnoeducativos #14 y #17, del Distrito Turístico de Riohacha (denominados para fines del análisis grupo 1 y grupo 2 respectivamente). El segundo análisis (cualitativo), que abarca la identificación de la reflexión de las docentes participantes en torno a sus prácticas de enseñanza del lenguaje, durante el desarrollo de la secuencia didáctica relacionada.

Estos análisis son presentados en dos instancias, inicialmente se presentan los resultados del análisis cuantitativo a través de la estadística descriptiva, con el fin de aceptar o rechazar la hipótesis de trabajo establecida; y finalmente el análisis cualitativo relaciona las reflexiones de los docentes en función de sus prácticas de enseñanza a partir del diario de campo diligenciado durante las tres fases de implementación de la S.D. (preparación, desarrollo y cierre).

4.1. Análisis cuantitativo de la producción de textos narrativos tipo cuento

El análisis cuantitativo del proceso de producción textual de la investigación se sustenta en el análisis estadístico del desempeño de los estudiantes en las dimensiones de la variable dependiente: la situación de comunicación, el plano de la narración, plano del relato y plano de la historia, en los dos momentos evaluativos del desempeño de los estudiantes: Pre-Test y Pos-Test.

En este análisis se realiza la descripción del comportamiento estadístico del desempeño de los estudiantes (14 estudiantes para el grupo 1 y 16 estudiantes para el grupo 2), seguido de su presentación mediante tablas y gráficas que permiten comparar estos desempeños y finalmente se presenta el estudio comparativo de los gráficos estadísticos.

A continuación se presenta la prueba de hipótesis, producto del análisis de la prueba de estadística descriptiva (medidas de tendencia central), el análisis general de las dimensiones, y finalmente el análisis de cada dimensión con sus respectivos indicadores, concluyendo con la incidencia de la S.D. en los resultados obtenidos.

4.1.1 Prueba de hipótesis

En las tablas 2 y 3 se presentan las medidas de tendencia central de los grupos de trabajo, obtenidos a partir del uso de estadística descriptiva, aplicada a ambos grupos de estudio, con el fin de aceptar o rechazar la hipótesis.

Tabla 5.
Medidas de tendencia central Grupo 1

<i>Total Pre-Test</i>		<i>Total Pos-Test</i>	
Media	5,78571429	Media	21,71428571
Error típico	0,39472583	Error típico	0,384144138
Mediana	6	Mediana	22
Moda	5	Moda	23
Desviación estándar	1,4769288	Desviación estándar	1,437335753
Varianza de la muestra	2,18131868	Varianza de la muestra	2,065934066
Curtosis	0,92202049	Curtosis	-0,6703568
Coefficiente de asimetría	0,26094042	Coefficiente de asimetría	-0,32196093
Rango	6	Rango	5
Mínimo	3	Mínimo	19
Máximo	9	Máximo	24
Suma	81	Suma	304
Cuenta	14	Cuenta	14

Tabla 6.
Medidas de tendencia central Grupo 2

<i>Total Pre-Test</i>		<i>Total Pos-Test</i>	
Media	12,0625	Media	21,0625
Error típico	0,92407048	Error típico	0,442236268
Mediana	11,5	Mediana	21
Moda	9	Moda	21
Desviación estándar	3,69628192	Desviación estándar	1,768945072
Varianza de la muestra	13,6625	Varianza de la muestra	3,129166667
Curtosis	-0,21743919	Curtosis	4,195928964
Coefficiente de asimetría	0,62244846	Coefficiente de asimetría	-1,92432924
Rango	13	Rango	7
Mínimo	6	Mínimo	16
Máximo	19	Máximo	23
Suma	193	Suma	337
Cuenta	16	Cuenta	16

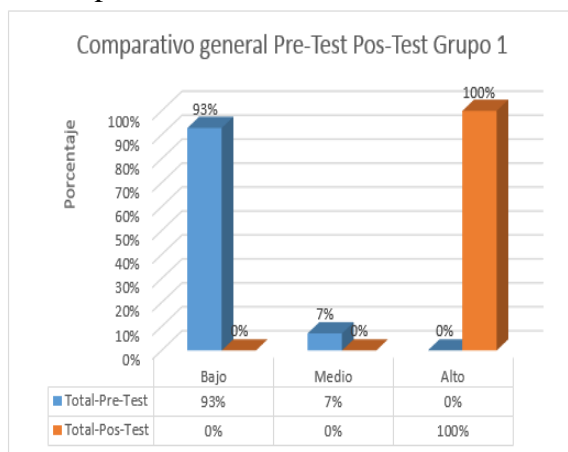
De acuerdo a los resultados presentados en las tablas anteriores, se observa el aumento de todas las medidas de tendencia central de ambos grupos en el Pos-Test, aunque el grupo 1 presentó mejores niveles de transformación que el grupo 2, con respecto al Pre-Test. En el caso del primero se presentó un aumento de la media de 15,93 puntos en comparación con el aumento de 9 puntos del grupo 2, mientras que las medidas mediana y moda sufrieron aumentos de 16 y 18 puntos en el caso del grupo 1, y de 10.5 y 12 para el caso del grupo 2.

Por su parte el grupo 1 mostró una mayor homogeneidad de los resultados de los estudiantes, teniendo en cuenta el bajo valor presentado por la Desviación Estándar (1,47 en el Pre-Test y 1,43 en el Pos-Test); mientras que el grupo 2 mejoró el nivel de homogeneidad de los desempeños de los estuantes al pasar de un valor de 3,69 (mayor heterogeneidad) durante el Pre-Test a un valor de 1,76 en el Pos-Test.

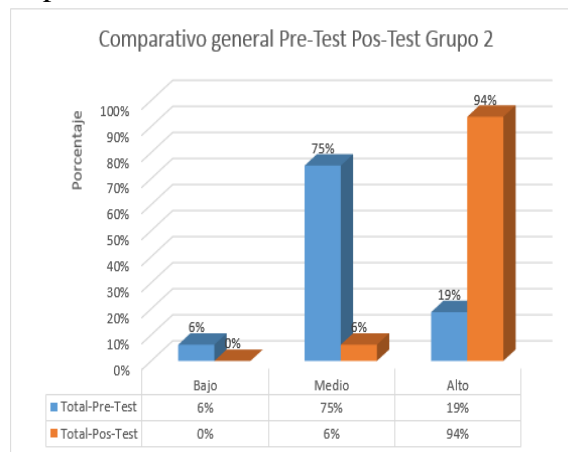
Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se puede afirmar que se generaron cambios significativos en la variable dependiente (producción de textos narrativos tipo cuentos) en los estudiantes de tercer grado de los grupos de trabajo después de implementada la secuencia didáctica de enfoque comunicativo; por lo cual se puede afirmar que las actividades diseñadas e implementadas a través de la secuencia didáctica mejoraron la capacidad de comprensión de textos narrativos tipo cuentos de los estudiantes de tercer grado de educación básica primaria de los Centros Etnoeducativos #14 y #17 del Distrito Turístico de Riohacha, en el Departamento de La Guajira, rechazando de esta manera la hipótesis nula (H_0) y aceptando la hipótesis de trabajo (H_1).

En las gráficas 1 y 2, se presenta el análisis comparativo general de los resultados del Pre-test y el Pos-test para los grupos de estudio, relacionándolos por los niveles de desempeño de la investigación (bajo, medio y alto).

Gráfica 1. Comparación Pre-Test vs. Pos-Test Grupo 1



Gráfica 2. Comparación Pre-Test vs. Pos-Test Grupo 2



De acuerdo a las gráficas 1 y 2 se evidencia que los estudiantes del Grupo 1 presentaban mayores dificultades para comprender textos narrativos tipo cuentos, en comparación con el grupo 2, teniendo en cuenta que el 93% de ellos se ubicó en el nivel bajo en el Pre-Test y una mínima cantidad en el nivel medio (7%); mientras que en el caso del segundo grupo, la mayoría de estudiantes demostró mejores habilidades de comprensión de este tipo de texto, ubicándose mayoritariamente en el nivel de desempeño medio (75%), y solo el 6% de estos se ubicó en el nivel bajo, mientras que un 19% se ubicó en el nivel medio, antes de la implementación de la secuencia didáctica.

Los estudiantes inicialmente presentaron dificultades para identificar las características de los textos narrativos tipo cuento, principalmente las asociadas a las dimensiones de la investigación:

situación de comunicación, en lo concerniente a la identificación del propósito del texto, el destinatario al cual se encuentra dirigido y el autor; el plano de la historia, tuvieron dificultades para identificar los personajes, el tiempo y el espacio en los cuales transcurren las historias; el análisis de los diferentes apartados que conforman la estructura narrativa de los cuentos (estado inicial, fuerza de transformación y estado resultante) y para dar cuenta de los elementos que conforman el plano de la narración (identificación del narrador, sus funciones y el tiempo en el cual se narra la historia).

Estos resultados presentados antes de la implementación de la secuencia didáctica se presentaron posiblemente porque los estudiantes estaban acostumbrados al análisis literal de los textos narrativos, producto del ejercicio tradicional de lectura individual, identificación de algunos personajes, realización de dibujos alusivos a la historia y respuestas a interrogantes simples sobre los hechos ocurridos en esta; actividades orientadas exclusivamente a través de la orientación docente, quien se presentaba como el que conoce las respuestas a los interrogantes planteados; a pesar que las preguntas formuladas en el Pre-Test eran claras y puntuales a cada uno de los aspectos que se pretendían evaluar, bajo la metodología de preguntas múltiples con única respuesta, conocida y puesta en práctica mediante el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes de los Centros Etnoeducativos.

Sin embargo, esta situación se transformó durante el Pos-Test, en el cual la mayoría de estudiantes de ambos grupos se ubicó en el nivel de mejor desempeño (Alto), en un 100% para el grupo 1 y 94% para el grupo 2, lo cual indica que después de implementadas las actividades de la secuencia didáctica los estudiantes lograron mejorar su capacidad de comprensión de cuentos,

demostrando la capacidad suficiente para realizar un análisis pertinente de los elementos alusivos en términos de su situación de comunicación y los Planos de la historia, el relato y la narración.

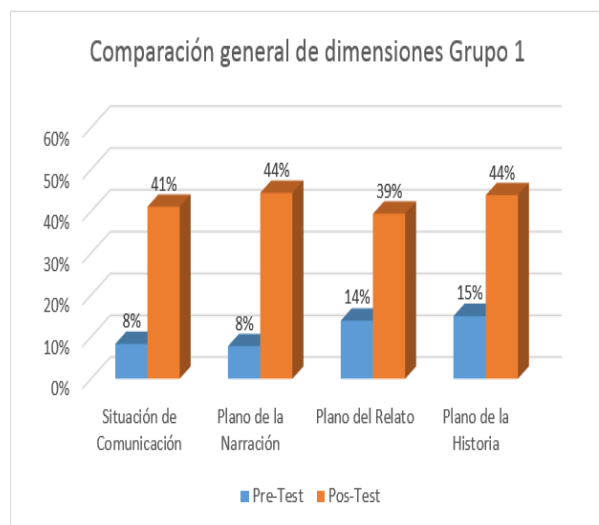
En síntesis se puede afirmar que mediante el diseño e implementación de estrategias de enseñanza como una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, basada en la articulación de actividades basadas en situaciones reales de comunicación que partan del contexto cercano de los estudiantes y tengan en cuenta sus ideas e intereses se puede promover transformaciones positivas en los aprendizajes acerca del lenguaje escrito, logrando fortalecer su capacidad de lectura en la medida en que comprender, representan e interpretan de mejor manera los aspectos implícitos y explícitos de la tipología textual trabajada, en este caso, los cuentos.

A continuación se presenta el análisis de las dimensiones de la investigación en relación al desempeño de los estudiantes en cada una de ellas.

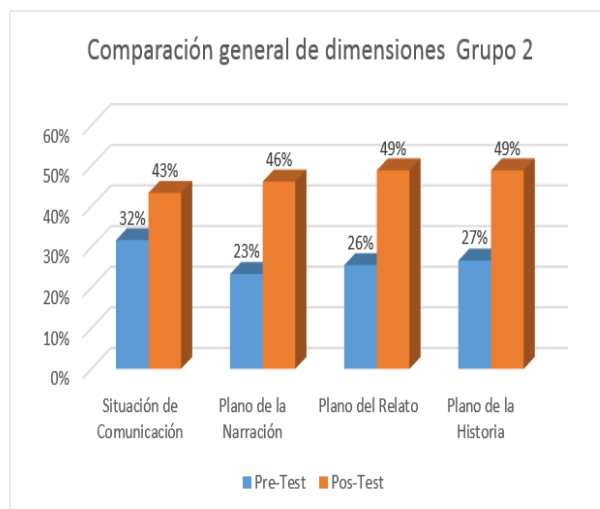
4.1.2 Análisis de Dimensiones

En las gráficas 3 y 4 se muestra el comparativo general de las dimensiones del estudio, entre el Pre-Test y el Pos-Test.

Gráfica 3. Comparación General de Dimensiones Pre-Test Pos-Test Grupo 1



Gráfica 4. Comparación General de Dimensiones Pre-Test Pos-Test Grupo 2



De acuerdo a la gráfica 3, se puede apreciar la positiva transformación de los aprendizajes de los estudiantes de ambos grupos en todas las dimensiones de estudio, partiendo de menores desempeños evidenciados durante el Pre-Test. Cabe resaltar que el grupo 1 presentó mayores limitaciones para comprender los elementos de la situación de comunicación y todos los planos relacionados, teniendo en cuenta los bajos niveles de desempeño presentados el Pre-Test (8% en la situación de comunicación y el plano de la narración, 14% en el Plano de del Relato y 15% en el plano de la historia), en comparación con los mejores desempeños iniciales registrados por el grupo 2. La dimensión con mayor avance para ambos grupos fue el Plano de la narración, agregándole al grupo 2 la dimensión plano del relato como de mayor avance (registró 23 puntos porcentuales de mejoramiento).

Se puede notar que aunque los estudiantes de los dos grupos presentaban dificultades inicialmente (durante el Pre-Test) para la identificación de elementos de las dimensiones, como el caso del autor, el destinatario y el propósito de la historia en el caso de la Situación de Comunicación; o reconocer el tipo de narrador, las funciones que cumplía en la historia y el tiempo en el cual la narra, en la dimensión plano de la narración, o en su defecto reconocer la estructura terciaria del texto narrativo y las características que implica cada fase (estado inicial, fuerza de transformación y estado resultante) y los personajes ideados por el autor, que participan en la historia, el orden de la duración de esta y los espacios en los cuales se desarrollan los hechos; esta situación se transformó en el Pos-Test, después de la implementación de la secuencia didáctica, la cual se inició partiendo de un contexto generador de lectura mediante la ambientación del aula de clases de manera alusiva los animales del bosque, como contenido central de los cuentos a abordar, rincón con un mural con animales del bosque de varios departamentos o regiones de Colombia, y la proyección de material audiovisual relacionados con la temática, una salida de campo de reconocimiento, jornadas de establecimiento de acuerdos, actividades con la finalidad de promover la imaginación, el pensamiento, sentimiento y la posterior explicitación de sus intereses, percepciones y experiencias, haciendo más significativo el proceso formativo.

Sumado a lo anterior, se desarrollaron actividades de exploración libre y guiada de textos expertos (cuentos) y no narrativos, generando el análisis y la interrogación de sus diferentes elementos: portada, lomo, carátula, entreportada, información editorial y el planteamiento de interrogantes de tipo literal e inferencial en relación a las diferentes dimensiones vinculadas a la

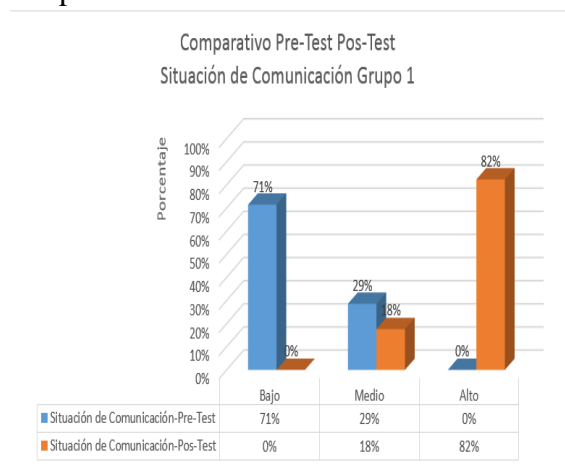
investigación como: ¿De qué se trataba este cuento? ¿Quiénes serán estos personajes? ¿En qué lugar sucederá esta historia? ¿Qué les ocurrirá a estos personajes? ¿Qué relación existirá entre ellos? ¿Cómo serán ellos en su forma de ser?, entre otras, abordando cada dimensión de manera progresiva y estratégica. Estos y otros aspectos abordados mediante la secuencia permitieron fortalecer la capacidad de comprensión de textos narrativos tipo cuentos de los estudiantes del grado tercero, siendo capaces de identificar el autor, el propósito y el posible destinatario de las historias, sus principales características en relación a los personajes, acontecimientos y los lugares en los cuales ocurren los hechos; además del tipo y las funciones del narrador con respecto al tiempo en el cual fueron narradas las historias.

El análisis específico de cada dimensión y sus respectivos indicadores se presenta en los apartados siguientes.

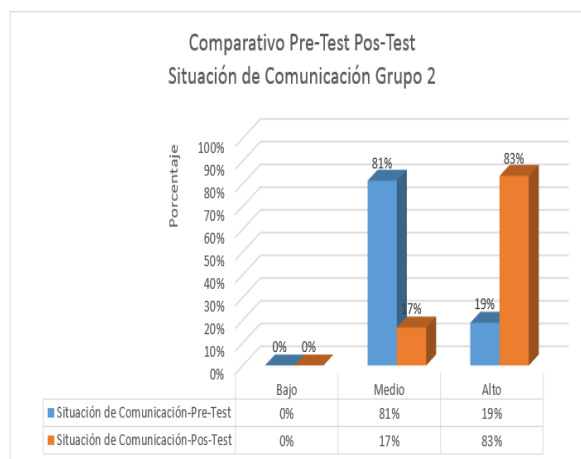
4.1.2.1 Análisis de la dimensión Situación de comunicación

En las gráficas 5 y 6 se presentan los resultados obtenidos en la dimensión situación de comunicación, relacionando el análisis particular de esta dimensión a través de los niveles de desempeño bajo, medio y alto.

Gráfica 5. Situación de comunicación
Grupo 1



Gráfica 6. Situación de Comunicación
Grupo 2



Tal como puede observarse en las gráficas 4 y 5, los estudiantes del grupo 1 no eran capaces de reconocer los elementos de la situación de comunicación del texto narrativo analizado antes del trabajo con la secuencia didáctica, teniendo en cuenta que la mayoría de ellos (71%) se ubicó en el nivel de desempeño bajo, y el 29% restante en el nivel de desempeño medio, sin registrar estudiantes en el nivel de desempeño alto.

Situación diferente en lo concerniente a los estudiantes del grupo 2, cuyo desempeño de la población permitió su ubicación en los mejores niveles de desempeño en relación a la dimensión situación de comunicación, ubicando la mayoría de estudiantes (81%) en el nivel medio y 19% en el nivel alto, sin estudiantes en el nivel bajo.

A pesar de las diferencias encontradas en los grupos, ambos mejoraron sus desempeños después de implementada la secuencia didáctica, al generarse la movilización de los estudiantes,

desde los niveles bajo y medio, en los cuales se encontraban inicialmente, hacia el nivel alto (82% y 83% respectivamente).

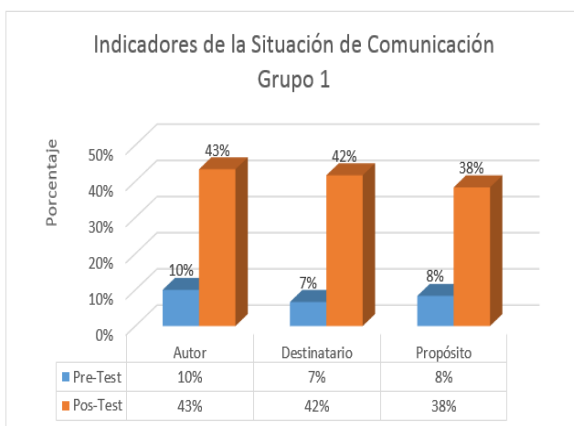
Esta situación puede explicarse, en términos generales, desde las actividades diseñadas e implementadas en la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, la cual, basada en contextos reales de comunicación representa una configuración de enseñanza significativa que potencia los aprendizajes de los estudiantes y el mejoramiento de su desempeño en actividades de comprensión textual, permitiéndoles reconocer con mayor sentido y pertinencia elementos relacionados con diversas variables textuales de las producciones abordadas; a diferencia de los resultados deficientes obtenidos en el Pre-Test, que de acuerdo a Cassany (2004), pueden deberse a que una buena parte del tiempo escolar se emplea de manera exclusiva al estudio y la práctica de la normativa, privilegiando aspectos gramaticales como la ortografía, seguido de la morfología, la sintaxis y la lectura en voz alta; además de algunas prácticas de redacción y muy poco trabajo o nada de comprensión textual y de expresión oral.

A continuación se describe con mayor detalle los resultados de los indicadores de la dimensión situación de comunicación.

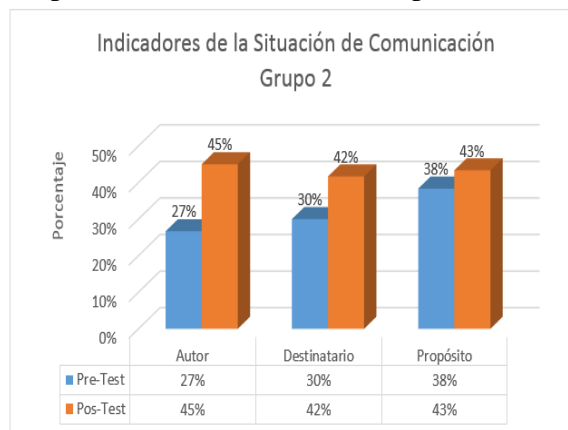
Indicadores de la situación de comunicación

En las gráficas 7 y 8 se presentan los resultados de los indicadores de la Situación de Comunicación.

Gráfica 7. Situación de Comunicación: comparación de indicadores Grupo 1



Gráfica 8. Situación de Comunicación: comparación de indicadores Grupo 2



La información de las gráficas 6 y 7 presentan resultados diferentes para ambos grupos, principalmente en relación a su desempeño en el Pre-Test, en el que los estudiantes del grupo 2 dan cuenta de una mejor capacidad para identificar y reconocer el uso funcional de los indicadores de la dimensión situación de comunicación en textos narrativos tipo cuentos infantiles; teniendo en cuenta que el promedio inicial de desempeño es de 31,66% para el grupo 2 a diferencia de un 8,33% del grupo 1.

Estos resultados iniciales, aunque diferentes para ambos grupos, dan cuenta dificultades preliminares al trabajo con la secuencia didáctica para identificar y comprender las características de los elementos que el contexto comunicativo de un texto narrativo tipo cuento infantil: quien escribió el texto narrativo (autor), y en mayor medida el reconocimiento de marcas textuales que permitan la identificación de la persona o conjunto de ellas a quien pueda ir dirigido el dicho texto (destinatario) a partir de la intención característica de la tipología textual relacionada (propósito). Esta situación puede derivarse del abordaje simplista y poco profundo

de acciones de interrogación y análisis textual en la escuela, en la cual las prácticas de lenguaje suelen relacionar escasamente identificación de elementos de la situación de comunicación, dedicándose a la identificación del nombre del autor, sólo si este aparece de manera explícita en el texto; además sin establecer una relación activa y propia de este con el propósito de narrar una historia entretenida y convincente a la figura de un destinatario real, que usualmente en la escuela se circunscribe solo al grupo de estudiantes del salón y al momento inmediato de la clase; despojando de esta manera la dimensión comunicativa de la actividad de comprensión textual y las funciones del lenguaje implicadas en esta. Es decir, se acostumbra a abordar el análisis de los textos de manera superficial, sin tener en cuenta que este tipo de elementos implícitos dentro del documento sugiere procesos mentales complejos que los estudiantes deben lograr (Vargas, 2017).

Sin embargo esta situación se transforma positivamente, después de implementada la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, teniendo en cuenta el avance positivo del desempeño de los estudiantes en la identificación de los tres elementos de la situación de comunicación analizados. Aunque ambo grupos registraron avances en cuanto a la comprensión textual de cuentos infantiles, fue el grupo 1 quien registró mayor nivel de transformación que el grupo 2 (teniendo en cuenta el mayor desempeño registrado inicialmente por este grupo).

Los indicadores con mejor desempeños en el Pos-Test respecto al Pre-Test fueron: el Destinatario para el grupo 1, con un aumento de 35 puntos porcentuales, mientras que para el grupo 2 fue el Autor, con 18 puntos porcentuales de mejoramiento. Mientras que para ambos

grupos el indicador con menos nivel de transformación fue el Propósito (30 y 5 puntos porcentuales de aumento respectivamente).

Con respecto a los indicadores con mayores avances, destinatario y autor, esta situación puede explicarse desde las actividades de la secuencia didáctica, en la cual se desarrollaron actividades de análisis de cuentos infantiles basadas en la exploración profunda de sus características (caratulas, imágenes, autor, contenido, entre otras), desde los intereses de los estudiantes, resaltando durante el trabajo la necesidad de lecturas y relecturas las veces que fuera necesario, a fin de promover un mayor nivel de análisis y entendimiento de esta y otras tipologías textuales en situaciones futuras de comprensión. Estas actividades se basaron en la promoción de la escritura y la lectura desde las expectativas e hipótesis de los estudiantes, lo cual desde la perspectiva de Dubois (2000), en que la lectura y la escritura tienen que estar vinculadas a la experiencia de los estudiantes, tienen que responder a exigencias funcionales de su realidad inmediata si no queremos convertirlas en ejercicios aislados y carentes de sentido.

En la ilustración No. 1, se puede observar las respuestas del mismo estudiante durante el Pre-test y el Pos-test.

Cuestionario para la evaluación de la comprensión lectora de textos narrativo tipo cuentos infantiles, para grado 3° de los centros etnoeducativos # 14 y 17 del Distrito de Riohacha la Guajira.	CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS NARRATIVO TIPOS CUENTOS INFANTILES, PARA GRADO 3° DE LOS CENTROS ENTNOEDUCATIVO # 14 Y 17 DEL DISTRITO DE RIOHACHA LA GUAJIRA.
<p>1. ¿Quién es el autor del cuento?</p> <p><input type="radio"/> A. Samuel 0%</p> <p><input type="radio"/> B. Marie Louise Gay</p> <p><input type="radio"/> C. Estela</p> <p>2. ¿Quién escribe la historia?</p> <p><input type="radio"/> A. Un periodista 0%</p> <p><input type="radio"/> B. Un publicista</p> <p><input type="radio"/> C. Un escritor</p> <p>3. ¿Para quién está escrita la historia?</p> <p><input type="radio"/> A. Para los docentes 0%</p> <p><input type="radio"/> B. Para los niños</p> <p><input type="radio"/> C. Para los padres</p> <p>4. Para que se escribiría este cuento</p> <p><input type="radio"/> A. Para conocer el autor 0%</p> <p><input type="radio"/> B. Para experimentar un viaje</p> <p><input type="radio"/> C. para dar a conocer el mundo nocturno</p> <p>5. Que quería la autora al escribir el cuento</p> <p><input type="radio"/> A. Narrar una historia 0%</p> <p><input type="radio"/> B. Escribir una noticia</p> <p><input type="radio"/> C. hacer una invitación</p> <p>6.Cuál es el propósito de la autora al escribir el cuento, es contar acerca de:</p> <p><input type="radio"/> A. Las aventuras de estela y Samuel en la noche 0%</p> <p><input type="radio"/> B. Las aventuras de estela y Samuel en la playa</p> <p><input type="radio"/> C. Las aventuras de estela y Samuel en el día</p>	<p>1) ¿Quién es el autor del cuento?</p> <p><input type="radio"/> A- Marie Louise 1/3</p> <p><input checked="" type="radio"/> B- David Mickee</p> <p><input type="radio"/> C- El príncipe pedro</p> <p>2) ¿Quien escribe la historia?</p> <p><input type="radio"/> A- Un periodista 1/3</p> <p><input type="radio"/> B- Un publicista</p> <p><input checked="" type="radio"/> C- Un escritor</p> <p>3) ¿Para quién está escrita la historia?</p> <p><input type="radio"/> A- Para los docentes 1/3</p> <p><input type="radio"/> B- Para los padres</p> <p><input checked="" type="radio"/> C- Para los niños</p> <p>4) ¿Para qué se escribiría este cuento?</p> <p><input checked="" type="radio"/> A- Para establecer la amistad del príncipe pedro y el osos de peluche 1/3</p> <p><input type="radio"/> B- Para conocer los regalos del príncipe</p> <p><input type="radio"/> C- Para conocer el auto</p> <p>5) ¿Qué quería el autor al escribir este cuento?</p> <p><input type="radio"/> A- Conocer un nuevo país 1/3</p> <p><input type="radio"/> B- Para hacer una invitación</p> <p><input checked="" type="radio"/> C- Para narrar una historia</p> <p>6) ¿Cuáles es el propósito del autor?</p> <p><input checked="" type="radio"/> A- Contar acerca de los regalos del cumpleaños del príncipe pedro 1/3</p> <p><input type="radio"/> B- Contar acerca de los regalos de navidad del príncipe pedro</p> <p><input type="radio"/> C- Contar acerca del regalos del oso</p>

Ilustración 1. Pre-Test y Pos-Test realizado por el estudiante No. 3 del grupo 1

Las producciones del estudiante permiten evidenciar un cambio en cuanto a la dimensión situación de comunicación, así, por ejemplo, en las respuestas del Pre-test no se observa que identifique quien escribe el cuento, a quien va dirigido, ni el propósito del texto narrativo leído, aspectos que reflejan un tratamiento superficial de estos elementos relacionados de manera implícita con el contenido del mismo. La situación se transforma en el Pos-test, pues el estudiante logra identificar con claridad los elementos que constituyen el contexto comunicativo del texto narrativo relacionado, demostrando cierta experticia en el reconocimiento de las características del autor, la relación del lenguaje utilizado con los potenciales destinatarios a los cuales dirige su historia y el propósito que quiere conseguir a través de esta.

Sumado a lo anterior, el desarrollo de actividades de lectura y exploración textual, basadas en los elementos de la situación de comunicación, permitieron poner en práctica los conceptos y definiciones elaboradas por los estudiantes en torno al autor, destinatario y el propósito de los textos narrativos, a fin de enmarcar la actividad formativa en situaciones reales de comunicación, que permitieran profundizar la comprensión de estos elementos mediante sus propias representaciones. La elaboración y diligenciamiento de fichas de consulta de autores fue otras de las actividades que permitieron profundizar en la importancia de conocer y relacionar las características biográficas de este elemento de la situación de comunicación y su vinculación con el contexto y las características de los textos producidos por este. Se resalta de esta manera una visión más pragmática del lenguaje, que de acuerdo a Hymes (1972), requiere establecer como determinantes los aspectos socioculturales en los actos comunicativos, que permitan consolidar la capacidad del alumno para llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros.

En la ilustración 2 se muestra la evidencia de una de las fichas biográficas de consulta de autores diligenciada por el estudiante 4 del grupo 1 durante la sesión 6 de la unidad didáctica.

FICHA DE AUTOR (A)	
NOMBRES Y APELLIDOS Mario Luis Goy	
LUGAR Y FECHA DE NACIMIENTO Junio. 17. 1952. Quebec Canada.	
ESTUDIOS Cuando era niño actuó una serie de televisión hasta que un día cambió los cámaras por los lapiceros de colores. Fue finalista del premio Hans Christian Anderson del 2010.	
TÍTULOS DE SUS LIBROS Estela y el Príncipe de la noche.	

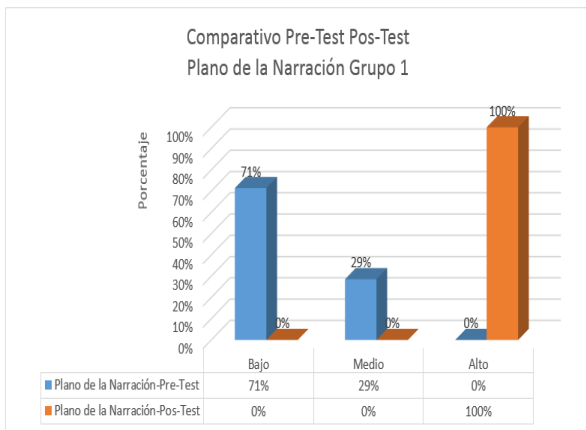
Ilustración 2. Ficha biográfica de consulta de autores

En síntesis, los estudiantes lograron comprender que los cuentos infantiles están escritos por alguien llamado autor, con el propósito de contar una historia involucrando elementos que pueden ser reales o en algunas circunstancias imaginarios y pensados para un lector que guste de esta tipología llamado destinatario.

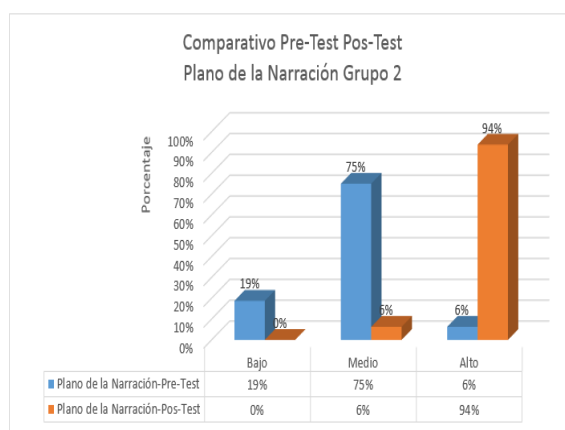
4.1.2.2 Análisis de la dimensión Plano de la narración

Los resultados de la dimensión plano de la narración se presentan en las gráficas 9 y 10, respectivamente. Esta dimensión se relaciona sobre las características la figura literaria del narrador, sus funciones y el tiempo en el cual se narra la historia.

Gráfica 9. Plano de la narración Grupo 1



Gráfica 10. Plano de la narración Grupo 2



De acuerdo a la información presentada en las gráficas 8 y 9 se observa las limitaciones iniciales de los estudiantes de ambos grupos, antes del trabajo con la secuencia didáctica, en relación a la dimensión Plano de la narración, esto es, para identificar la figura literaria que narra la historia, y relacionar sus funciones al interior de esta mediante el reconocimiento de las marcas lingüísticas explícitas e implícitas en el texto, teniendo en cuenta la distribución poblacional de estos en los niveles bajo y medio mayoritariamente, con una escasa o nula presencia de estudiantes en el nivel alto. El grupo 2 registró un mejor desempeño que el grupo 1 en esta dimensión pues registró la mayoría de estudiantes en el nivel medio (75%), 19% en el nivel bajo y un 6% en el nivel alto; mientras la población mayoritaria del grupo 1 se ubicó en el nivel bajo (71%) y 29% en el nivel medio, sin registrar estudiantes en el nivel alto.

Estas dificultades pueden relacionarse con el poco énfasis brindado en la escuela al análisis de las características de la figura literaria creada por los autores para la narración de las historias, motivo por el cual los estudiantes tienden a comprender de manera errónea que el autor es quien

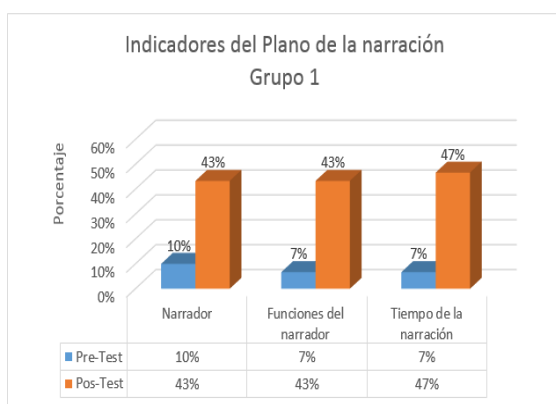
narra la historia, sin diferenciar las características del uno y del otro, además de las diferentes funciones atribuidas a cada uno de ellos; desconociendo además variables como el tiempo de la narración y su incidencia en las propiedades de esta. Al respecto Lerner (2001) manifiesta que uno de los factores responsables es que se privilegia la sonorización desvinculada del significado, y los aspectos del contexto comunicativo del texto, y que solo en los grados posteriores se exija la comprensión de estos, sin haber preparado a los alumnos para esta exigencia.

El siguiente apartado presenta el análisis detallado de los indicadores que conforman la dimensión Plano de la narración: Narrador, Funciones del Narrador y Tiempo de la Narración

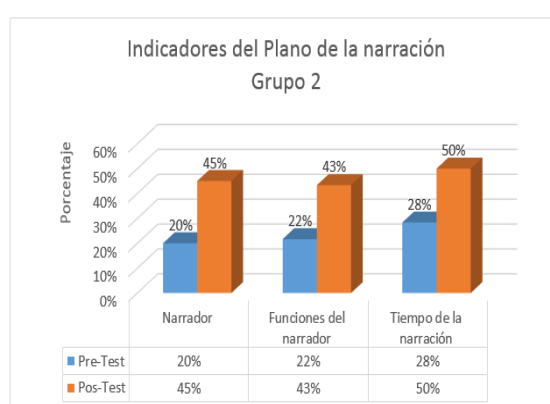
Indicadores del Plano de la narración

Las gráficas 11 y 12 muestran los resultados de los indicadores de la dimensión Plano de la narración.

Gráfica 11. Plano de la narración: comparación de indicadores Grupo 1



Gráfica 12. Plano de la narración: comparación de indicadores Grupo 2



El comportamiento del desempeño estudiantil relacionado con los indicadores del Plano de la narración, tal como se puede evidenciar en las gráficas 10 y 11, es similar a lo ocurrido con las dimensiones anteriormente expuestas; en el sentido en que aunque el grupo 2 presenta mejores facultades para identificar los elementos lingüísticos que implica la dimensión relacionada (en este caso el narrador, las funciones del narrador y el tiempo de la narración), en comparación con el grupo 1; ambos grupos estudiantiles demuestran marcados inconvenientes de comprensión textual de tipologías narrativas, como en este caso de cuentos infantiles.

Las evidencias del análisis cuantitativo representadas en las gráficas relacionadas (10 y 11), demuestran los bajos niveles de desempeño de los estudiantes del grupo 1 durante el Pre-Test, registrando un 7% de desempeño para los indicadores Funciones del narrador y Tiempo de la narración y 10% para el indicador Narrador; mientras que los valores registrados por el grupo 2: 22%, 28% y 20% respectivamente.

Sin embargo la situación se transformó en el Pos-Test, después de la implementación de las actividades de la secuencia didáctica d enfoque comunicativo, a partir de la cual se generó el fortalecimiento de los desempeños de los estudiantes vinculados a su capacidad de lectura y análisis textual de los indicadores relacionados con los modos de narrar, la figura del narrador, sus funciones al interior de la historia narrada y el tiempo de la narración característico; teniendo en cuenta el avance porcentual registrado en el Pos-Test.

El indicador con mayor nivel de avance para el grupo 1 fue el Tiempo de la Narración y el de menor avance fue el narrador, mientras que para el grupo 2, la mayor transformación fue registrada por el indicador Narrador y el de menor el indicador fue las Funciones del Narrador.

Esta situación puede explicarse por la ausencia del análisis de este indicador en las prácticas de lenguaje tradicionalmente desarrolladas en la escuela, en las que se relaciona al narrador con la persona que lee el texto, sin abordar la complejidad de esta figura literaria creada por los autores.

Es así, como desde una pedagogía del lenguaje orientada desde los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación permiten el desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar, a pesar de la insistencia escolar en trabajar sobre estas habilidades desde una orientación muy instrumental. (MEN, 1997). La ilustración 3 presenta las evidencias del fortalecimiento de la capacidad de lectura de un estudiante del grupo 1 en relación al mejoramiento de sus respuestas entre el Pre-test y el Pos-Test.

7. En la historia quien dice la frase "¿Quieres cazar uno con tu red?"

A. Samuel
☒ B. La autora
 C. Estela

8. En la historia quien dice "el cielo se está incendiando"

A. La autora
☒ B. Estela
 C. Samuel

9. Quien dice la frase "ya se acampemos esta noche"

A. Estela
 B. La profesora
☒ C. Samuel

10. ¿cómo reacciona Samuel cuando escucha el sonido del búho?

A. No le da importancia
 B. Siente miedo
☒ C. Se emociona

11. Los hechos de la historia ya pasaron, están pasando o van a pasar

☒ A. pasado
 B. Presente
 C. Futuro

12. "me acuerdo de la abuela" corresponde a:

☒ A. Pasado
 B. Futuro
 C. Presente

7) En la historia quien dice la frase: "¡Que horrible!"

A- el rey
 B- el autor
☒ C- príncipe pedro

8) ¿quién dice la frase: ¿qué le podemos regalar?

A- El príncipe pedro
☒ B- El rey
 C- La reina

9) ¿Cuál es la reacción del príncipe pedro, cuando le mencionan los regalos?

A- Se emociona
☒ B- No le da importancia
 C- Se enoja
 D-

10) Cómo reacciona el príncipe pedro cuando escucha al oso sollozar?

☒ A- Le pregunto
 B- Siguió durmiendo
 C- Lo ignora

11) En la frase: "el príncipe le dio un abrazo al rey". La palabra dio indica en el evento:

☒ A- Ya paso
 B- Está pasando
 C- Va a suceder

12) La frase "mañana cumpleaños el príncipe pedro corresponde:"

A- presente
 B- pasado
☒ C- futuro

Ilustración 3. Pre-Test y Pos-Test realizado por el estudiante No. 1 del grupo 1

En la ilustración 3 se observan las dificultades del estudiante 1 del grupo 1 para dar cuenta de los indicadores de la dimensión Plano de la narración, pues seleccionó las respuestas incorrectas a todos los interrogantes diseñados en torno a estos indicadores; situación que se transformó en el Pos-Test, en el cual el mismo estudiante selecciona de manera correcta las respuestas pertinentes para los interrogantes planteados en relación a estos indicadores.

En la ilustración 4 se presenta el trabajo del estudiante 5 del grupo 2, en relación al Plano de la narración.

Habla el narrador	Habla el autor	Habla el personaje
grito samuel dijo estela dijo estela pregunta samuel dijo estela pregunta samuel contesto estela dijo samuel dijo estela dijo samuel susurro samuel Hama Estela susurro samuel Pregunta samuel di samuel dijo Estela pregunta samuel respondio Estela dijo Estela UUUHHUUHH UUHH grito samuel dijo Estela dijo samuel exclamo estela pregunta samuel dijo samuel pregunta estela dijo samuel dijo Estela Respondio samuel dijo samuel pregunta samuel		Estela Estela mira el cielo se esta incendiando no samuel el sol que se via o dormir por que esta tan toto no vas

Ilustración 4. Evidencia del trabajo con el plano de la narración del estudiante 5 del grupo 2

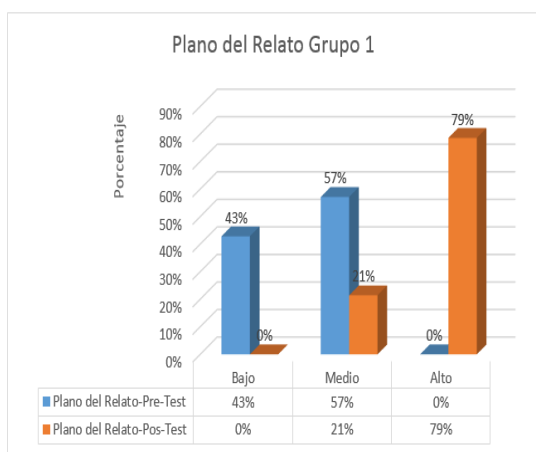
La ilustración 4 muestra el ejercicio de análisis comparativo desarrollado en la sesión 11 de la SD, en la cual los estudiantes organizados en pareja, después de la lectura del texto, identificaron mediante el subrayado los apartados donde habla el narrador, los personajes y con otro color

donde supuestamente hablaría el autor del cuento. Estas ideas fueron plasmadas en el esquema diseñado para el análisis, con el fin de fortalecer el proceso de análisis de los diversos tipos de narradores presentes y dar claridad de estos frente al autor.

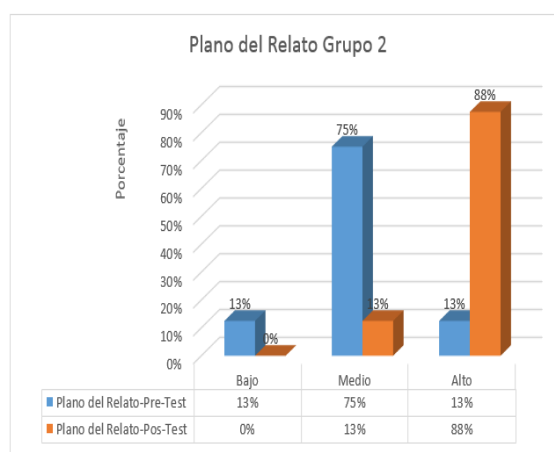
4.1.2.3 Análisis de la dimensión Plano del relato

Las gráficas 13 y 14 dan cuenta del comportamiento de los estudiantes en la dimensión plano del relato, la cual describe la estructura de la historia narrativa, de acuerdo a las característica superestructural que el autor haya definido, y que conforma los bloques o apartados de la historia.

Gráfica 13. Plano del relato Grupo 1



Gráfica 14. Plano del relato Grupo 2



En las gráficas 12 y 13 se observa la transformación positiva de los estudiantes de ambos grupos, los cuales inicialmente (Pre-Test) desconocían los aspectos relacionados con el modo o modos de contar característico de los textos narrativos tipo cuentos infantiles, especialmente con la superestructura del texto narrativo, la naturaleza y la función de los diferentes apartados que

configuran la trama narrativa (estado inicial, fuerza de transformación y estado resultante). Esta situación se deriva de la clasificación de los desempeños de los estudiantes en los niveles bajo y medio, especialmente del grupo 1 que registró porcentajes de 43% y 57% respectivamente, sin ningún estudiante en el nivel alto; mientras que el grupo 2 presentó un mejor comportamiento, al registrar una mayor cantidad de estudiantes en el nivel medio (75%), y menor cantidad en el nivel bajo (13%), además de presentar estudiantes en el nivel alto (13%).

Estas dificultades presentadas pueden explicarse desde las actividades mecánicas y memorísticas relacionadas con las prácticas de enseñanza del lenguaje arraigadas a nivel escolar, en las cuales no se fomentan actividades de análisis en las marcas lingüísticas, el vocabulario y las expresiones utilizadas para dar cuenta de los diferentes apartados que comprenden la trama narrativa y su estructura estratégica, que permita dar cuenta del andamiaje super y micro estructural de la historia; considerando que este es uno de los aspectos ausentes en la mayoría de situaciones didácticas de la comprensión del lenguaje del texto narrativo, las cuales se orientan principalmente a la identificación de personajes principales y secundarios, descripción de lugares, lectura literal del texto, desarrollo de un dibujo libre y un ejercicio de producción textual momentáneo dirigido al docente como único destinatario.

En este sentido, antes de iniciar la secuencia, los estudiantes relacionaban la estructura tradicional de un texto narrativo explicitada en la escuela (inicio, nudo y desenlace) como elementos de organización, pero solo como procesos en los cuales suceden acontecimientos, sin tener en cuenta las transformaciones en los personajes, en los contextos y seguramente en las relaciones entre dichos personajes.

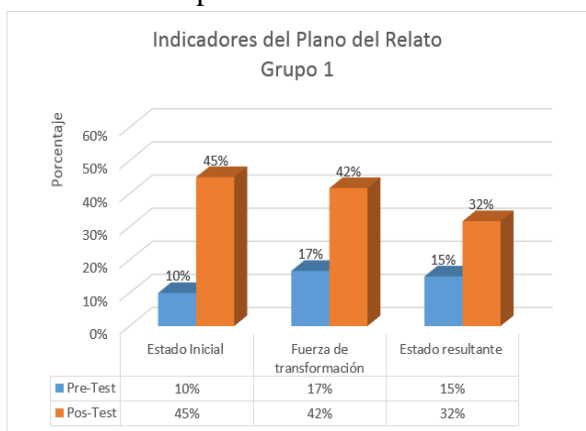
Ahora bien, comprender esta dinámica en la estructura del texto, les permitió a los estudiantes moverse a mejores niveles de desempeño, teniendo en cuenta que esta pudo no solo haber mejorado la comprensión de varios aspectos del plano del relato de los textos narrativos, sino que también los identificaran como elementos estructurales fundamentales para dar cuenta de la inteligibilidad de este tipología textual, a partir de la articulación apropiada de los diferentes elementos que la conforman y lo que sucede al interior de los estados que conforman la historia, esto es, dar cuenta del equilibrio y la presentación inicial de personajes, tiempo y el contexto, en los cuales todo está apacible y tranquilo; la transformación que llega a irrumpir este estado inicial de tranquilidad mediante el cambio de uno o varios personajes y posiblemente de las relaciones entre estos y finalmente el estado resultante, en el cual se resuelve la historia, dejando a los personajes de manera diferente al estado en el cual iniciaron; teniendo en cuenta que en ambos grupos la población estudiantil mejoró sus aprendizajes mediante su movilización a mejores niveles de desempeño.

El análisis de los tres indicadores del plano del relato relacionados en la investigación se realiza a continuación.

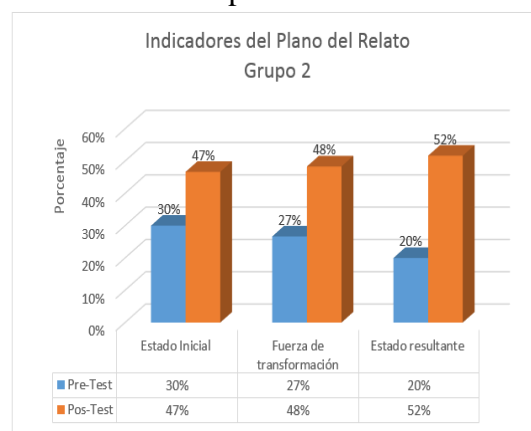
Indicadores del Plano del relato

En las gráficas 15 y 16 se presentan los resultados del desempeño estudiantil en función de los indicadores del plano del relato: estado inicial, fuerza de transformación y estado resultante.

Gráfica 15. Plano del relato: Comparación de indicadores Grupo 1



Gráfica 16. Plano del relato: Comparación de indicadores Grupo 2



A partir de las gráficas se puede evidenciar que ambos grupos experimentaron transformaciones positivas en el desempeño de los estudiantes en los tres indicadores del plano del relato, los indicadores en los cuales se experimentó mayor transformación fue el Estado Inicial para el caso del grupo 1 (35 puntos porcentuales de avance) y el Estado Resultante en el caso del grupo 2 (32 puntos porcentuales de avance). Los indicadores de menor avance fueron el Estado Resultante para el grupo 1 y el Estado Inicial para el grupo 2.

En relación al indicador con mayor avance para el grupo 1, *Estado Inicial*, los estudiantes mejoraron su capacidad de dar cuenta del estado de las cosas durante el inicio de la historia del Pre-Test al Pos-Test, fortaleciendo su capacidad para identificar el ámbito donde se desarrollará la narración, teniendo en cuenta que este se trata de aquello que sucede antes del verdadero comienzo de la historia.

Sumado a lo anterior, ambos grupos fueron capaces, después de implementada la secuencia didáctica, de reconocer cuando algo a alguien interfiere con la situación inicial, destacando lo

nuevo, lo inesperado que ataca el estado de las cosas y que genera el choque entre la situación inicial y la fuerza de transformación; es decir, mejoraron su habilidad de reconocer los conflictos que caracterizan a este estado, y que cambian la vida de los personajes, para mal o para bien.

Este fortalecimiento de la capacidad de comprensión textual de un texto narrativo parece entonces derivarse a partir del desarrollo de las actividades diseñadas e implementadas en la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, generando el mejoramiento de los estudiantes para reconocer la división narrativa, resultándoles mucho más sencilla y fácil como lectores principiantes; logrando entender de mejor manera que la situación inicial y la resolución de la historia, se opera una transformación en alguno de los personajes.

Actividades como la selección y análisis de diversos cuentos infantiles cuyos personajes fueran animales fácilmente reconocibles por los estudiantes, partiendo del contexto comunicativo real de la consigna y la tarea integradora, y su posterior exploración de su caratulas, imágenes y autor, y la estructura secuencial de manera comparativa entre estos con el fin de detectar elementos comunes en ellas (sesión 3); el abordaje lineal de las historias narradas en el salón de clases y su descripción mediante sus diferentes momentos (sesión 11), seguido de ejercicios de producción textual de cuentos infantiles teniendo en cuenta las diferentes características analizadas en los procesos preliminares de lectura de textos expertos, y los aspectos convergentes y divergentes en sus diferentes apartados superestructurales.

En la ilustración 6 puede observarse como evidencia el mejoramiento de la capacidad de producción textual del estudiante No. 4 del grupo 1, entre el Pre-Test y el Pos-Test.

13. Como inicia la historia:
 A. Estela grito Samuel
 B. Donde duerme el sol
 C. Vamos Samuel
 0%

14. Al inicio de la historia cual era la actitud de Samuel frente a la invitación de a acampar en la noche
 A. Tenía miedo
 B. Se puso feliz
 C. Le dio nostalgia
 1%

15. En la historia que hizo que Samuel perdiera el miedo a los animales
 A. Conoce los animales del bosque
 B. Los conocimientos de Estela
 C. Porque los conoció en fotografía
 0%

16. Quien hizo que Samuel cambiara su actitud de miedoso
 A. Estela
 B. Abuela
 C. Profesora
 0%

17. Como quedo Samuel después que conoció a los animales del bosque
 A. Triste
 B. Feliz
 C. Nostálgico
 0%

18. En la historia el cambio que tuvo Samuel fue
 A. positivo
 B. Negativo
 C. Regular
 0%

13) ¿Cómo inicia la historia?
 A. En siete día cumple años el príncipe pedro
 B. Donde duerme el sol
 C. Mañana viajaremos
 1%

14) Al inicio de la historia, ¿cuál era la actitud del príncipe pedro frente a los regalos?
 A. Se alegraba
 B. Le era indiferente
 C. Se emocionaba
 1%

15) ¿por que cambio el príncipe pedro?
 A. Por el abrazo del oso
 B. Porque el oso lloro
 C. Porque era duro y frio
 1%

16) ¿en la historia que hizo que el príncipe pedro aceptara el oso de oro?
 A. Para enseñarle un par de cosas a sus padres
 B. Porque era el obsequio de sus padres
 C. Era el regalo que él quería
 1%

17) ¿Cómo queda el príncipe pedro después de recibir el oso de oro?
 A. feliz
 B. amargado
 C. sorprendido
 0%

18) en la historia el cambio que tuvo el príncipe fue:
 A. positivo
 B. negativo
 C. regular
 1%

Ilustración 5. Evidencias de mejoramiento del estudiante No. 4 del grupo 1, entre el Pre-Test y el Pos-Test.

De acuerdo a la evidencia mostrada en la ilustración 4, se observa la transformación positiva de la capacidad de lectura del texto cuentos infantiles, teniendo en cuenta la diferencia entre su capacidad de respuesta asertiva a interrogantes relacionados con el plano del relato, en el que inicialmente durante el Pre-Test registró un 16,66% acierto (una sola pregunta correcta), dando cuenta solo, y de manera deficiente, de la actitud de uno de los personajes principales de la historia; presentando dificultades inicialmente de reconocer las características del escenario, la época y las relaciones establecidas en la historia, situación que mejoró significativamente en el Pos-Test, en el que el estudiante con un 100% de efectividad en las respuestas correctas, fue capaz de identificar las propuestas estilísticas utilizadas en la narración, percatándose de que el

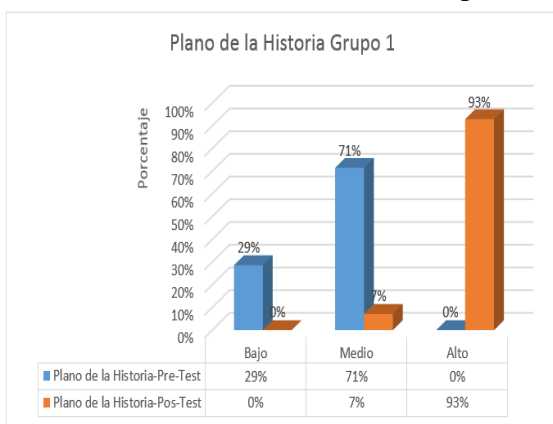
estado inicial hace parte de una situación estable en la historia, mediante la cual se presentan los personajes principales, el escenario, la época y las relaciones que se establecen; sumado a los demás apartados de su estructura, esto es el inicio del conflicto (preguntas 15 y 16), en el que hay una acción o un acontecimiento que modifica la situación inicial e introduce una tensión, la cual es resuelta en el estado resultante, volviendo a una situación estable, generalmente distinta de la inicial.

El análisis de la dimensión plano de la historia se muestra a continuación.

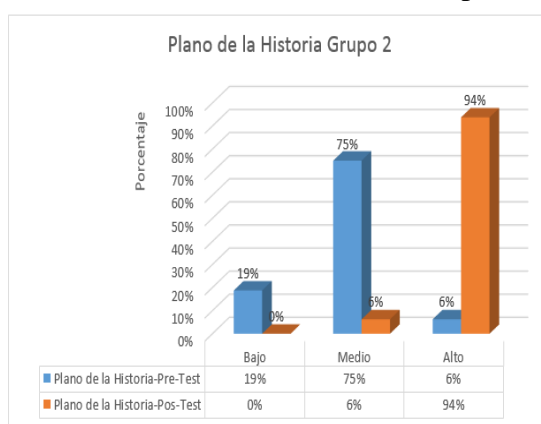
4.1.2.4 Análisis de la dimensión plano de la historia

En las gráficas 17 y 18 se muestran los resultados del desempeño de los estudiantes de los grupos 1 y 2 en lo concerniente al nivel de comprensión de los aspectos de los textos narrativos relacionados con los personajes, los tiempos, los espacios y las acciones que se desarrollan en el mundo ficcional.

Gráfica 17. Plano de la historia Grupo 1



Gráfica 18. Plano de la historia Grupo 2



En las gráficas 16 y 17 se aprecia el comportamiento similar de ambos grupos en relación al Plano de la historia , en el sentido del fortalecimiento de los desempeños estudiantiles para comprender todo lo relacionado con los personajes, los tiempos, los espacios y las acciones que se desarrollan en el mundo ficcional del texto narrativo tipo cuento infantil abordado; que inicialmente los estudiantes evidenciaron cierta experticia para la identificación de los personajes en términos de sus intenciones y destino dentro de la historia, y de ciertos detalles del contexto físico e histórico en el cual se desenvuelven los hechos narrados en esta; teniendo en cuenta que la mayoría de estudiantes se ubicó en el nivel medio (71% del grupo 1 y 15% del grupo 2), en el nivel bajo (29% y 19% respectivamente), mientras que solo el grupo 2 registró estudiantes en el nivel alto (6%).

Esta situación puede explicarse desde el énfasis dado en la escuela a esta dimensión, en las cuales se desarrollan pocos ejemplos de actividades de enseñanza del lenguaje escrito, por lo general se preocupan por la transmisión de datos (nombres de los personajes principales, descripción literal de sus características físicas, fechas y lugares de ocurrencia de los hechos), seguido de actividades simplistas de dibujo y representación en una hoja de papel de algún momento de la historia, en vez de la generación creativa de estructuras mentales a partir de la originalidad e innovación de niñas y niños mediante el análisis de variables más complejas como el estado psicológico de los personajes, sus pensamientos, intenciones, motivaciones y las transformaciones que sufren a medida que transcurren los acontecimientos de la historia.

Esta situación inicial se ve fortalecida después de la implementación de la variable independiente, evidenciando la movilización de los aprendizajes registrados inicialmente hacia

niveles de mejor desempeño en ambos grupos de estudio: el grupo 1 aumentó 93 puntos porcentuales en el nivel alto, mientras que para el grupo 2 este aumento fue 86 puntos porcentuales.

En este sentido se puede afirmar que el trabajo con la secuencia didáctica de enfoque comunicativo generó el desarrollo positivo del aprendizaje de los estudiantes a fin de propiciar condiciones para el fortalecimiento de su capacidad de comprensión para identificar los distintos personajes ficticiales en los cuentos infantiles, y poder consolidar su capacidad de realizar construcciones que reflejan el contexto situacional y de tiempo de dichas historias, a fin de reconocer con mayor exactitud y pertinencia acciones y descripciones de los lugares dónde ocurren los hechos los protagonistas de las acciones circunscritas en un tiempo determinado.

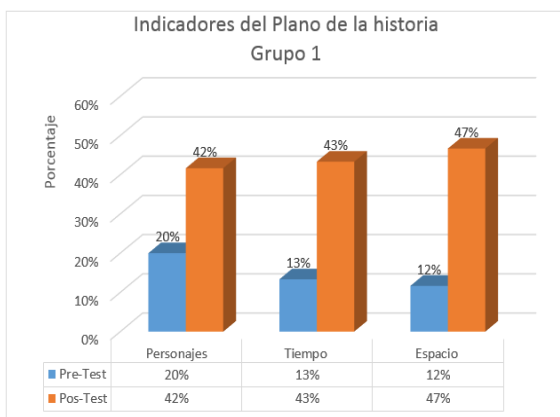
A continuación se describe de manera detallada la transformación positiva del desempeño estudiantil de los grupos, a partir del análisis de los indicadores de la dimensión plano de la historia: personajes, tiempo y espacio.

Indicadores del plano de la historia

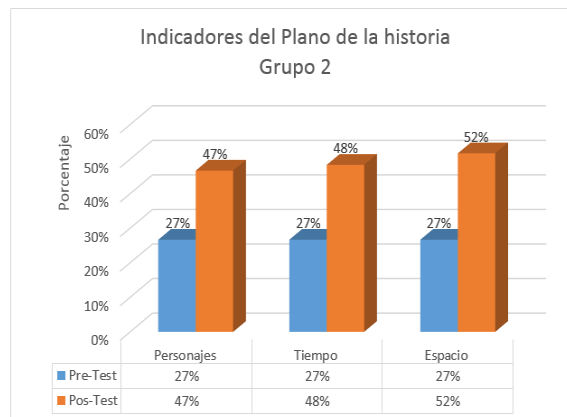
Las gráficas 19 y 20 presentan el comportamiento positivo del desempeño de los estudiantes a partir de la implementación de la secuencia didáctica en los tres indicadores de la dimensión plano de la historia. Indicadores que se relacionan con las características de los personajes, que pueden ser antropomorfos, zoomorfos, o actores (cosas o ideas); además de aquellos aspectos igual de significativos, como la intencionalidad, vocación o destino de los personajes, sus motivaciones, los aspectos de manipulación entre ellos, adquisiciones de competencia, metas,

orientación, estabilidad de identidad; sumados al orden de los acontecimientos y la lógica de las acciones implícitas y explícitas en la trama narrativa. (Bautista y Cortés, 1998)

Gráfica 19. Plano de la historia :
Comparación de indicadores Grupo 1



Gráfica 20. Plano de la historia :
Comparación de indicadores Grupo 2



De acuerdo a las gráficas 18 y 19 se puede evidenciar el fortalecimiento de la capacidad de comprensión de los estudiantes de ambos grupos, teniendo en cuenta la movilización de sus aprendizajes desde bajos valores en el Pre-Test a mayores valoraciones en el Pos-Test en los tres indicadores vinculados. Los indicadores de mayor y menor transformación para ambos grupos fueron el Espacio (35 puntos porcentuales de avance para el grupo 1 y 25 para el grupo 2) y los Personajes (22 puntos porcentuales de avance para el grupo 1 y 20 para el grupo 2), respectivamente.

En relación al indicador con mayor transformación *Espacio*, puede afirmarse que este constituye uno de los temas abordados de manera privilegiada en las aulas, y conocido de antemano por los niños, pues los docentes tienden a escoger los textos narrativos para el trabajo

de la comprensión lectora en los niños de básica primaria sobre todo el plano de la historia enfatizan en la descripción los lugares o ambientes de la historia y la descripción de las principales características de estos, ambientando dicha situación de aprendizaje con elaboraciones de dibujos o representaciones de estas. Sin embargo, a pesar de que este no era un tema nuevo para los alumnos, el trabajo realizado a través de la secuencia didáctica (Ver Anexo 2, sesión 8, reconocimiento del plano de la historia) con actividades como la proposición de hipótesis sobre los lugares en los cuales se desarrollaría la historia, la posterior identificación en el texto con colores diferentes de las marcas textuales que dieran cuenta de estos, sumado a la representación mediante dibujos e imágenes alusivas a estos, finalizando con la socialización de la perspectiva de los estudiante frente a las características de los principales lugares identificados; propiciando de esta manera las habilidades de observación, comparación y percepción de este indicador en los textos narrativos, y la comprobación y contrastación de las hipótesis de lectura de los aprendices.

Frente al indicador de menor transformación *los Personajes*, el cual a pesar de ser un indicador tradicionalmente abordado en la escuela, mediante ejercicios de corte semántico, basados en la identificación de información explícita de los textos narrativos relacionadas con los personajes principales y secundarios de la historia y sus características físicas, complementado con la representación artística de estos mediante la elaboración de dibujos; la escuela no tiende a profundizar en el estudio y descripción de características como las psicológicas de estos y su relación con las acciones efectuadas por cada uno de ellos en la historia.

Sin embargo se registró avances en la comprensión de este indicador por parte de los estudiantes teniendo en cuenta las actividades diseñadas e implementadas en la secuencia didáctica, como por ejemplo en la sesión 8, en la cual los estudiantes releieron el texto de referencia de manera con el apoyo de la profesora en voz alta, analizando las principales características de los personajes participantes en esta, y volviendo al texto procedieron a identificar las acciones de cada personaje, identificando mediante un código de colores dichas acciones: Personaje 1 con color azul; personaje 2 de color verde; las acciones de los animales del bosque con color amarillo, entre otras. Este tipo de avances confirma, tal como lo exponen Zebadúa y García (2011), que el desarrollo de programas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje más procesuales y comunicativos permiten alcanzar objetivos de desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos más que la memorización y repetición mecánica de reglas y/o normas lingüísticas. En la ilustración 6 se muestra la evidencia de las respuestas del estudiante No. 1 del grupo 2 a los interrogantes del Pre-Test y del Pos-Test acerca del plano de la historia de textos narrativos tipo cuentos infantiles, en la cual se observa el progreso del estudiante en torno a su nivel de comprensión del texto narrativo tipo cuento infantil.

19. Quiénes son los personajes principales de la historia
 A. El búho
 B. El sol
 C. Estela y Samuel 100%

20. ¿Cómo reacciona Samuel al ver los diferentes animales del bosque?
 A. Tímido
 B. Valiente 100%
 C. Miedoso

21. Cuánto dura la historia
 A. Un día
 B. Una noche
 C. Varias noches 100%

22. cuando suceden los hechos
 A. Por la mañana
 B. Por la tarde 100%
 C. Por la noche

23. Donde transcurren los hechos
 A. En una ciudad
 B. En un parque 100%
 C. En una vereda

24. Como era el lugar donde transcurren los hechos
 A. Desértico 100%
 B. Árido
 C. Con gran vegetación

19) ¿Quién es el personaje principal de la historia?
 A- La reina
 B- El rey
 C- El príncipe pedro ✓ 100%

20) ¿Cómo reacciona el príncipe pedro ante el ofrecimiento de tantos regalos?
 A- Salta de alegría
 B- Se pone a llorar
 C- No le da importancia ✓ 100%

21) ¿Cuánto dura la historia?
 A- Varios días ✓ 100%
 B- Un día
 C- Una noche

22) ¿cuándo suceden los hechos?
 A- Por la mañana
 B- Por la tarde
 C- Por la noche X 100%

23) ¿dónde transcurren los hechos?
 A- En el campo
 B- En el castillo ✓ 100%
 C- En una ciudad

24) ¿cómo era el lugar donde transcurren los hechos?
 A- Hermoso ✓ 100%
 B- Horrible
 C- Espantoso

Ilustración 6. Evidencia de las respuestas del estudiante No. 1 del grupo 2 a los interrogantes del Pre-Test y del Pos-Test

Las ilustraciones 7 y 8 dan cuenta de las evidencias del trabajo de los estudiantes con la dimensión plano de la historia, durante la implementación de la SD, específicamente en las sesiones 8 y 9. (Ver anexo 2). La primera ilustración corresponde a estudiantes del grupo 1, mientras que la ilustración 8 da cuenta del trabajo de estudiantes del grupo 2. Estas actividades comprendieron la identificación de los personajes, la formulación y comprobación de hipótesis frente a sus características psicológicas, su clasificación de acuerdo a sus propiedades físicas (antropomorfos, zoomorfos o actores), su papel en la historia, la intencionalidad de cada uno de ellos, su vocación o destino y sus motivaciones.

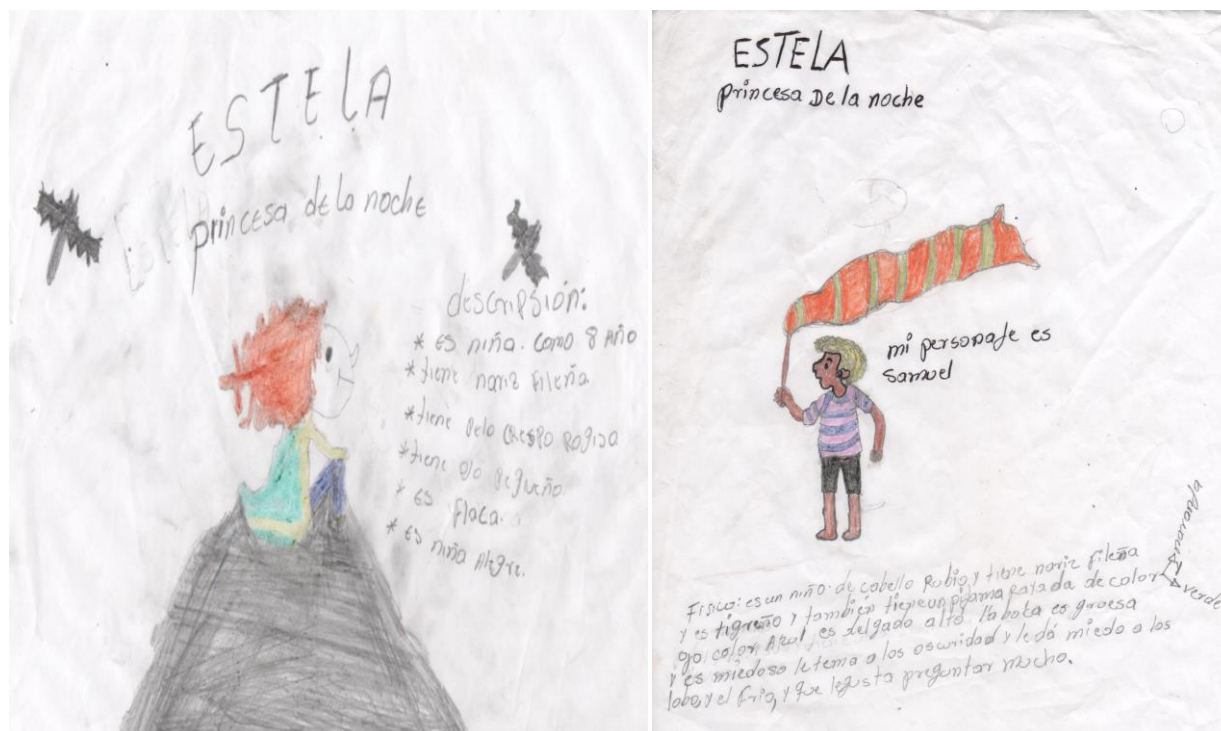


Ilustración 7. Evidencias de los estudiantes 5 y 9 del grupo 1 del trabajo con el Plano de la historia . Descripción de personajes



Ilustración 8. Evidencias de los estudiantes 2 y 6 del grupo 2 del trabajo con el Plano de la historia . Descripción de personajes

En la ilustración 10 se muestra la evidencia del trabajo del estudiante 7 del grupo 1, enfatizado en la descripción de los personajes, características físicas, sus acciones y el propósito de estas. (Sesión 7 de la SD).



Ilustración 9. Evidencias del estudiantes 7 del grupo 1 con el Plano de la historia . Indicador los Personajes

4.2. Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza

Este apartado presenta la descripción de las reflexiones docentes durante la implementación de la SD, a partir de la interacción con los estudiantes; teniendo en cuenta que las categorías que más sobresalieron durante este proceso fueron la descripción, la percepción, la autopercepción, la indagación, rupturas, autocuestionamiento y adaptación.

Teniendo en cuenta las categorías establecidas: la descripción, la adaptación, los autocuestionamientos, la autoevaluación, la autorregulación, las rupturas, las continuidades, la

autopercepción y la percepción de los estudiantes; el análisis de desarrolla en torno a la propuesta teórica de Perrenoud (2011) y Shon (1987)¹.

A continuación se exponen las reflexiones de los docentes participantes en la investigación, mediante el análisis de la información consignada en sus diarios.

4.2.1. Profesor 1

Este proceso de implementación de la SD me llevó a la reflexión, en lo concerniente a lo que mis prácticas pedagógicas se refiere, puesto que hubo rupturas en mis acciones como docente, cabe decir que no es fácil dejar atrás una metodología tradicional, pero se puede lograr una verdadera transformación siempre cuando el docente se disponga y tome la decisiones de cambiar su prácticas en bien de los estudiantes, como lo dice Perrenoud (2001), es un proceso de liberación que permite desprenderse de las actuales prácticas tradicionales o convencionales que no son buenas para los estudiantes”.

-Fase de planeación

Esta fase duró tres clases, en las cuales durante su preparación me surgieron muchas dudas, temores, interrogantes como: ¿será que a mis estudiantes le gustara este nuevo proceso? ¿Lograré los objetivos de la SD? ¿Me alcanzara el tiempo para terminar las actividades previstas?.

La sesión 1 duro tres clases, durante la fase de preparación las categorías que más predominaron fue la descripción, percepción, la autopercepción, rupturas. La descripción, puesto que describía todo lo que pasaba en la clase, desde la hora de inicio, hasta el final de la clase;

¹ La redacción de este apartado se realiza en primera persona, para dar cuenta de las reflexiones realizadas por los docentes de manera personal.

mientras que la percepción, como segunda categoría privilegiada, porque todo el tiempo observe la parte emotiva, cuando los niños realizaban las actividades propuestas.

La Autopercepción como tercera categoría puesto que me preguntaba, sentía temor, dudaba y me interrogaba acerca de mis prácticas pedagógicas y finalmente las rupturas, como última categoría, porque no fue fácil romper con una metodología en la que estaba cómoda y me sentía que estaba realizando un buen trabajo con mis estudiantes. Mi propósito fundamental durante esta fase fue a conocer la implementación de la secuencia didáctica a partir de la comprensión de textos narrativos tipo cuento, y los tres planos: plano del relato, plano de la narración y plano de la historia, teniendo en cuenta su contexto.

Esta reflexión la realizo a partir de mi diario de campo y las categorías que más predominaron fueron: la Descripción, la Percepción de los estudiantes, la Autopercepción y Rupturas, teniendo en cuenta que la descripción, fue la categoría que más se presentó, puesto que narro de forma muy detallada las actividades planeadas en las primeras sesiones, durante la fase de la preparación de la SD, la percepción que tengo de los estudiantes es positiva, porque se encontraban emocionados, receptivos y muy ansiosos.

Yo me sentía igual, puesto que las percepciones hacia mi actitud, describía las muchas expectativas que poseía al implementar esta nueva forma de trabajo, lo que puedo llegar a cambiar o transformar con su aplicación y sobre todo lo que pueda hacer en mis estudiantes de mejorar su comprensión lectora.

-Fase de Desarrollo

En la etapa de desarrollo de la SD, fue la que me permitió valorar la importancia de lo que es tener un referente teórico, que fundamenta mi trabajo teniendo en cuenta el enfoque comunicativo y el trabajo colaborativo desde los planteamiento de Vigostky. Por lo que empezaron a surgir categorías como los Autocuestionamientos y la Autoevaluación, en el sentido de la identificación de muchas actividades desarrolladas que provocaron en mí unas series de sentimientos encontrados, como tristeza, alegría, dudas, temor, todo dependía de los resultados que iba observando en mis estudiantes, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Jamás pensé que los resultados alcanzado por mis educandos incidieran tanto en mi estado de ánimo (Autopercepción), lo que puedo decir es que lo que se vive en dentro de un aula de clases todos los días, tiene que ver con el valor que se le dé, y la manera como el docente reflexione frente a su propia práctica, con miras hacia la Autorregulación de mi quehacer docente, producto de la Autoevaluación de mis actos.

Sentí una gran satisfacción por haber logrado el propósito en mis estudiantes, gracias a toda la planificación que realice con tanta dedicación y esmero para cada una de las clases (Autopercepción).

-Fase de Cierre

El esfuerzo y la dedicación fueron mutuas al terminar el proceso desarrollado durante toda la SD. Fue muy importante utilizar materiales pertinentes en cada sesión, considerar los conocimientos previos de los educandos, propiciar la construcción del conocimiento, acompañamiento que les brinde en todo los procesos educativos, y el uso de la evaluación

formativa, autoevaluación, coevaluación, y heteroevaluación, estos aspectos denotan la emergencia de categorías Rupturas y Continuidades.

Surgió un gran cambio en mi rol de docente (Rupturas), porque yo no era quien transmitía los conocimiento, si no que pase hacer una acompañante en todas la actividades del proceso permitieron que los niños y niñas fueran más dinámicos, participativos y muy independientes, y lo más significativo que obtuve fue de aprender a reflexionar sobre mis propias prácticas para fortalecer mi ejercicio docente (Autorregulación).

Finalmente puedo decir que la implementación de la SD me permitió desde la reflexión, transformar mi manera de enseñar, puesto que igual que a los estudiantes yo también fui intervenida con la secuencia didáctica, porque el cambio fue notorio, y puedo decir que hoy mis prácticas son completamente diferente a raíz de que cada día mi desempeño como docente es más innovador y a diario hago uso de la autoreflexión, siendo ejemplo para mis compañeros de trabajo.

4.2.2. Profesor 2

-Fase de planeación

Esta fase estuvo compuesta por dos sesiones, conformadas por dos clases, cuyo propósito fue dar a conocer a los estudiantes la implementación de la secuencia didáctica, la comprensión de textos narrativos, el plano del relato, plano de la narración y el plano de la historia teniendo en cuenta su contexto.

Al inicio de esta fase se notó en mí el sentimiento del miedo ya que iba a iniciar la secuencia didáctica, esto era algo nuevo y diferente para mí, me preguntaba: ¿Cómo iba a lograr los

objetivos?, ¿Si los estudiantes entendería y comprenderían el propósito de este proyecto?, ¿Qué estrategias podría utilizar para tal fin? ¿Cómo lograr cambiar la clase tradicional por clases más innovadoras y atractivas para los niños?

Cuando inicie la SD les decoré el salón con imágenes alusivas a los la diferentes animales del bosque; platicamos sobre la presentación y negociación de SD, después de la presentación llegamos a unos contratos didácticos los cuales se plasmaron en una cartelera que se fijaron en el salón de clases. Los niños se mostraron muy entusiasmados con este nuevo proyecto de lectura.

Esta reflexión la hago a partir del diario de campo y las categorías fueron las siguientes: descripción, autopercepción, autocuestionamiento, continuidades, percepción, y rupturas.

La descripción fue la categoría que más utilice ya que paso a paso iba relatando lo que sucedía en cada actividad, igualmente la percepción, acerca de mis observaciones sobre las actitudes de Iso estudiantes, sus emociones e intereses al trabajar en las actividades de la S.D.; el autocuestionamiento, relacionado con aquellas preguntas que me hacía de cómo iba hacer esta actividad si los estudiantes me entenderían lo que yo les decía. Las Continuidades, entendidas como el temor de volver a la rutina de siempre, dictar la clase, sin escuchar lo que opinan los estudiantes y colocar las mismas actividades de antes. La Autopercepción: son los miedos, las alegrías, y temor que tenía frente a este nuevo reto y las Rupturas, al utilizar nuevas actividades y dejar a un lado lo tradicional; trabajos colaborativos y salidas de campo, hicieron una clase más dinámica y participativa entre docentes y estudiantes.

-Fase de Desarrollo

Esta fase estuvo constituida por 10 sesiones, con un total de 24 clases, en las cuales les presenté a los estudiantes el cuento: “Estela princesa de la noche” el cual se trabajó en este proceso, también les dije que era el cuento que aplicaríamos en el postest, se realizaron trabajos en grupos, de manera individual, con lecturas en voz alta, ya que la mayoría de los niños eran apáticos a la lectura dificultad esta que se fue superando poco a poco con las actividades planteadas (Continuidades).

En algunas de estas actividades estuvo ocasiones presente las rutinas, ya que a veces volvíamos a lo mismo.

-Fase de Cierre

Fase que estuvo comprendida por dos sesiones, con un total de 4 clases, en las cuales se realizó el cierre de la S.D. mediante una fiesta de disfraces, donde los estudiantes, disfrazados de los animales del bosque, las paredes del salón tenían carteles con los animales del bosque y con máscaras de los diferentes animales, donde los estudiantes se mostraron muy contentos.

Noté muchos cambios en mi quehacer (Rupturas y Autopercepción), por ejemplo, al arriesgarme a propiciar un conversatorio sobre la SD, les pregunte ¿Qué les gusto?, ¿Cómo se sintieron con este proyecto?, ¿Les gustaría volver a hacerlo? Hablamos de las trasformaciones y las dificultades que tuvieron con este proceso. El acuerdo del contrato didáctico para mantener un acuerdo sano de trabajo y de motivación, la participación en el aula, el trabajo colaborativo y cooperativo del enfoque socio constructivista; les di las gracias a mis estudiantes por su participación efectiva en este proyecto.

En mis prácticas reflexivas dejar a un lado las rupturas de lo tradicional a las nuevas prácticas pedagógicas, que el estudiante construya su propio conocimiento para que así el docente sea un mediador (Autoevaluación y Autorregulación). .

5. Conclusiones

Este apartado presenta las conclusiones de la investigación, cuyo objetivo general es determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión de textos narrativos, tipo cuentos infantiles, en estudiantes de grado 3° de EBP, de los Centros Etnoeducativos #14 y # 17 del Distrito Turístico de Riohacha, en el Departamento de la Guajira.

Los resultados obtenidos permitieron validar la hipótesis de trabajo (H_1), a partir de la cual se puede afirmar que la S.D. de enfoque comunicativo implementada mejoró la comprensión de textos narrativos, tipo cuentos infantiles, de los estudiantes participantes en el trabajo. En este sentido se concluye que antes de implementar la secuencia didáctica (Pre-Test) los estudiantes de los grupos de trabajo presentaron desempeños diferenciales en todas las dimensiones analizadas, en los cuales se destacaron los estudiantes del grupo 2 frente a los del grupo 1, las cuales fueron contrarrestadas a partir de los avances detectados después de la intervención (Pos-Test).

Teniendo en cuenta los desempeños iniciales, los estudiantes evidenciaron una serie de dificultades en la comprensión de textos narrativos en todas las dimensiones relacionadas. En el caso de la situación de comunicación, se evidencian dificultades para el reconocimiento de quien escribe la historia (autor) y el propósito de esta, teniendo en cuenta que una minoría contaba con una adecuada competencia enciclopédica. Mientras que la dificultad más acentuada en esta dimensión se relacionó con su incapacidad de reconocer las marcas textuales en el texto que diera cuenta de sus potenciales destinatarios.

Sumado a lo anterior, los desempeños iniciales más deficientes de los estudiantes estuvieron relacionadas con los planos de la narración, del relato y de la historia; en los cuales los estudiantes demostraban habilidades limitadas en el reconocimiento de aspectos como los tipos de narradores presentes en el texto, los momentos en que uno cedía la voz a otro, los momentos de anticipación de información, la proposición de puntos de vista por parte de los personajes, la identificación de los tiempos del relato y de la historia.

Así mismo, en relación al plano del relato, los estudiantes realizaban la identificación del relato como una estructura simple, producto del tratamiento sencillo propuesto en la escuela: inicio, nudo y desenlace, que impedía el abordaje profundo de los procesos de equilibrio, la fuerza de transformación y cambio, y el estado resultante que genera cambios en los personajes y sus estados, característicos de la trama narrativa.

En relación a estas dificultades, se diseñó la propuesta didáctica de intervención basada en el enfoque comunicativo, es decir, en una situación real de comunicación, relacionada con el contexto de los estudiantes, a partir de la cual ellos sabían de antemano que leerían textos escritos por alguien (autor), dirigidos a ellos (destinatarios), con el fin de construir su sentido a partir de la comprensión de las historias (narrar), sobre historias reales mezcladas con aspectos ficticios (cuentos infantiles).

Mediante el trabajo con las actividades de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, se logró fortalecer la capacidad de análisis comprensivo de los textos narrativos, logrando una mejor percepción de la estructura narrativa, caracterizada por la necesidad de identificación de la transformación de los personajes, y la identificación mediante marcas lingüísticas de los cambios

en la historia, los cuales permiten determinar el nivel de cumplimiento de su propósito, las características físicas, psicológicas, de relaciones y transformaciones de los personajes, atendiendo a sus propiedades que pueden ser antropomórficas, zoomórficas o de cosas o ideas. (Bautista y Cortes, 1998).

Además de lo anterior, la investigación permitió consolidar las habilidades de los estudiantes para entender los relatos como aquella diversidad de prácticas humanas que comprenden los eventos culturales colectivos e individuales presentes en la sociedad; en la cual la vida cultural de sus integrantes se construye día a día de manera narrativa. Tal como se evidenció en el Pos-Test.

Posteriormente al trabajo con la secuencia didáctica, se evidenció la ampliación de la perspectiva de los estudiantes en torno a las diversas características de los textos, y por ende, avances en su nivel de comprensión, ambigüamente abordadas en las prácticas escolares tradicionales, como quién produce un texto (autor), a quién va dirigido (el destinatario), la temática central en la cual se sustenta la historia (el contenido) y lo qué se pretende conseguir con el texto (el propósito), y que configuradas estratégicamente permiten dotar de sentido al contexto comunicativo en el cual se explicitan; además, logrando determinar que los cuentos infantiles, característicos del mundo ficcional, y parte de la realidad inmediata de los estudiantes, constituyó un pretexto didáctico pertinente para motivar la manifestación de las percepciones, intereses, motivaciones y saberes previos, sumado a la disposición docente por el reconocimiento formativo de sus aportes y la minimización del carácter sumativo de la evaluación calificadora; generando mayor nivel de motivación y disposición del estudiantado a manifestar de manera

libre y espontánea sus ideas, contrastarlas con las de sus pares y de esta manera construir de manera sociocultural los conceptos lingüísticos implicados.

Estos aspectos permitieron contrarrestar el deficiente sentido y significación de las prácticas pedagógicas tradicionales basadas en el carácter normativo del enfoque gramatical, que de acuerdo a Palacio (2013) y Nieto y Carrillo (2013), han sido orientadas históricamente a la promoción y evaluación de los procesos de decodificación y codificación textual, como centro privilegiado del proceso de enseñanza, sin determinar la lectura como practica social; tal como se estructuró la SD implementada, bajo la premisa que el leer y escribir no son solo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también practicas socioculturales (Cassany, 2004).

El enfoque comunicativo permitió consolidar una dinámica activa del trabajo didáctico en relación con la enseñanza del texto narrativo, tipo cuento, en la medida en que permitió resignificar las prácticas de enseñanza desde contextos reales de comunicación, a partir de las cuales los estudiantes lograron comprender con mayor claridad los diferentes aspectos de este género discursivo.

En relación a las prácticas reflexivas, además de los avances evidenciados en los estudiantes, el trabajo brindó la oportunidad de que las docentes participantes desarrollaran un proceso de reflexionar acerca de sus prácticas de enseñanza del lenguaje, en el sentido de poder tomar distancia de sus percepciones en torno a la didáctica de lenguaje y poder iniciar un proceso de cambio y transformación de las concepciones tradicionales inicialmente detectadas, hacia una posición más reflexiva y analítica frente a su quehacer en el aula de clases, y sobre todo, poder configurar una imagen más realista de sus estudiantes frente a sus capacidades como escritores y

lectores potenciales, cuando se les brinda la oportunidad de manifestar sus intereses, emociones e ideas a través de un contexto comunicativo real.

Este tipo de ejercicios de reflexión constituyen estrategias relevantes para consolidar acciones de mejoramiento continuo de las prácticas de enseñanza del lenguaje, y de otras disciplinas del saber abordadas a nivel escolar.

6. Recomendaciones

Después de desarrollar la presente investigación, y atendiendo a los resultados obtenidos en función del diseño e implementación de una secuencia didáctica para la comprensión de textos narrativos tipo cuentos infantiles con estudiantes de tercer grado de educación básica primaria, se realizan las siguientes recomendaciones:

- Articular el diseño e implementación de propuestas como las secuencias didácticas de enfoque comunicativo a la estructura curricular de los establecimientos educativos, con el fin de contribuir al fortalecimiento del quehacer didáctico de los docentes de los centros etnoeducativos, teniendo en cuenta la potencialidad de los antecedentes de investigaciones y del presente trabajo para la enseñanza del lenguaje escrito.
- Continuar desarrollando procesos de implementación de secuencias didácticas de enfoque comunicativo para que los estudiantes sigan fortaleciendo su capacidad de comprensión, caracterización y producción de textos narrativos tipo cuento y otras tipologías textuales, a partir su estructura interna y externa, pasando por los diferentes elementos estéticos literarios; manteniendo en énfasis en la determinación puntual del nivel de avance y progresión de sus aprendizajes a fin de fortalecer el proceso didáctico de diseño e implementación y las posibles modificaciones o ajustes que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- La secuencia didáctica representa una propuesta potencialmente positiva, y específicamente al ser diseñadas en torno al enfoque comunicativo, que permite

establecer metas objetivos claros y puntuales de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, a la vez que promueve el diseño y estructuración de actividades para su consecución, permitiendo de manera flexible y pertinente adaptarlas de acuerdo al contexto de los estudiantes, aspectos que requieren brindar continuidad y extender la implementación de SD de distintos enfoques en las diversas áreas que constituyen el currículo oficial de los centros etnoeducativos.

- Se propone seguir desarrollando propuestas en las cuales se reconozcan los elementos de las dimensiones abordadas (situación de comunicación, plano de la historia , del relato y de la narración), a través de modelos de comprensión como el interactivo, teniendo en cuenta la importancia de promover el análisis textual mediante la relación activa entre el lector, el texto y su contexto, y de esta manera facilitar el establecimiento e identificación de indicadores como el destinatario, los autores, el propósito, tema y desafíos en los actos comunicativos, sumado a los aspectos superestructurales y micro estructurales de estos; además de consolidación de los estudiantes lectores potenciales que identifican de manera clara que existen otro tipo de destinatarios diferentes al docente, además de propiciar situaciones de comprensión textual en los cuales sean los estudiantes quienes analicen, identifiquen y planteen los propósitos de comunicación, despojando el sentido tradicional arraigado de las prácticas de enseñanza de que las consignas de trabajo son dadas exclusivamente por los docentes, limitando el énfasis de lectura y análisis de los textos en función del tópico y los personajes de los cuales deben hablar, coartando de esta manera la creatividad de los mismos, planteamientos que coinciden con lo sugerido por

Lerner (2001), Nieto y Carillo (2013) y Cortés y Bautista (1998), en diversas investigaciones.

- De acuerdo a los resultados obtenidos surge la necesidad de estructurar secuencias didácticas que profundicen en dimensiones trabajadas en la investigación, como la situación de comunicación y el plano del relato, teniendo en cuenta que hace falta muchos aspectos por lograr, a pesar de los avances presentados; situación que requiere el trabajo con diversidad de tipologías textuales que promuevan el fortalecimiento de la competencia enciclopédica de los estudiantes y de la capacidad de lectura inferencial, atendiendo al diseño e implementación de actividades orientadas a la interrogación y comprensión de textos.
- Se recomienda continuar el proceso de fortalecimiento de las prácticas de enseñanza de las docentes implicadas a partir de dar continuidad a la actividad de registro y reflexión en torno a las propias prácticas, teniendo en cuenta que la investigación permitió a las docentes investigadoras, reflexionar acerca del enfoque y los métodos de enseñanza utilizados en sus clases, la estructura de las planeaciones y la identificación y transformación de las percepciones iniciales acerca de sus estudiantes; logrando generar un proceso analítico y movilizador de saberes pedagógicos que ahondaron en la evolución de dichas perspectivas y permitieron mejorar la visión tradicional que abarcaba su quehacer docente. Estos aspectos, durante la ejecución de la secuencia, representaron una serie de desafíos que permitieron repensar y reformular lo planeado, y consolidar una serie de aptitudes dispuestas a la flexibilidad y adaptación de las propuestas de enseñanza

a corrientes más contemporáneas y afines de tipo comunicativo y sociocultural para la enseñanza del lenguaje escrito, actividades orientadas al mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes participantes.

- Los resultados de la presente investigación constituyen un referente relevante, que aporta al ejercicio de la investigación didáctica desde la escuela y favorecería la consolidación de proyectos de investigación por parte de los docentes, al verificar de primera mano los resultados positivos que se pueden generar a través de este en todos los ámbitos: institucional, a nivel del aprendizaje de los niños y en la capacidad reflexiva como educadores.
- Se pueden potencializar aspectos de la S.D., tales como los procesos metacognitivos de los estudiantes al finalizar cada una de las sesiones establecidas, con el fin de propiciar y fortalecer las actividades que implican el análisis de los propios procesos cognitivos por parte de los estudiantes.
- En futuras investigaciones se podrían abordar otro tipo de tipologías textuales relacionadas con el género narrativo, como las crónicas, los registros de experiencias, las fábulas o leyendas, a fin de complementar aspectos relacionados con estas tipologías, entre estos la subjetividad de los cronistas, la autoreflexión de los diarios de vida, las autobiografías, entre otros.

7. Referencias Bibliográficas

- Bautista, A. & Cortés, J. (1998). *Maestros Generadores de textos*. Bogotá, Colombia: Escuela de Estudios Literarios de la Universidad del Valle.
- Bigas, M. & Correig, M. 2001. *Aprender a leer y a escribir. Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid, España: Síntesis.
- Caro, M., Uribe, G. y Camargo, Z. (2009). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia, Colombia: Universidad del Quindío.
- Cassany, D. (2004). *Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata.
- , (1993). *La cocina de la escritura*. Recuperado de: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/287-la-cocina-de-la-escriturapdf-2vEUo-libro.pdf>.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Dubois, M. (2000). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Mérida, Venezuela: Editorial Aique.
- Escuela Nueva Juan Mantovani. (2017). *Teorías sobre el género fantástico*. Recuperado de: <http://www.mantovani.edu.ar/archivos/agenda/medio/236.pdf>.
- Gallego, P. & Perez, D. (2017). *Descubriéndonos lectores: Secuencia didáctica de enfoque comunicativo para comprender textos narrativos (cuento policíaco) en estudiantes de*

quinto de la I.E. Labouré sede Mariano Ospina Pérez y sexto de la I.E. Francisco José de Caldas de Santa Rosa de Cabal. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.

Recuperada de:

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/7836/37241G166.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

García, L. & Quiceno, L. (2017). *Un viaje al maravilloso mundo de la narración con las mascotas: Incidencia de una secuencia didáctica en la comprensión lectora de textos narrativos.* (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperada de:

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/7834/37247G216v.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

García, J. & Gutiérrez, T. (2017). *Diseño de una secuencia didáctica para la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de grado octavo de EBP.* Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperada de:

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/8075/372623G216d.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Hymes, H. D. (1972). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.* Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES-. (2016). *Informe Aterrizando los resultados al aula de los Centros Etnoeducativos No. 14 y No. 17 del Distrito*

Turístico de Riohacha, Departamento de La Guajira, a partir de sus resultados en las pruebas SABER ICFES 359 de los años 2015 y 1016. Bogotá, Colombia: ICFES.

Jolibert, J. (2004). *Formar niños lectores/productores de textos: Propuesta de una problemática didáctica integrada.* Santiago de Chile, Chile: Editorial Dolmen Ediciones.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo imposible y lo necesario.* México D.F.: México: Fondo de Cultura Económica.

Londoño, No. & Rendón, D. (2017). *Tras las huellas del lobo: una secuencia didáctica para la comprensión de textos narrativos (cuento).* (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperada de:

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/8117/37247L847.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia -MEN-. (2006). *Estándares básicos de competencia del lenguaje. Formar en lenguaje: aperturas de caminos para la interlocución.* Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf.

----- (1997). *Lineamientos curriculares del lenguaje.* Bogotá, Colombia.

Nieto, A. & Carrillo, S. (2013). *Incidencia de una Secuencia Didáctica de Enfoque Comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos, en niños y niñas de grado primero del Colegio Saint Andrews de Pereira.* (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica, Pereira, Colombia. Recuperado de:

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/4112/1/37241N677.pdf>

Palacio, G. (2013). *Incidencia de una secuencia didáctica basada en la interrogación del texto narrativo (cuento), para la comprensión lectora de los estudiantes de tercero c, de la institución educativa Remigio Antonio Cañarte, sede Samaria*. (Tesis de Maestría).

Pereira: Univesridad Tecnologica de Pereira. Recuperado de:

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/3868/37241P153.pdf?sequence=1>

Pérez, M. & Rincón, G. (2009). *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la Organización del trabajo Didáctico en el campo del lenguaje*.

Recuperado de:

https://scf563291e8cb4ead.jimcontent.com/download/version/1434142807/module/8404496383/name/_Alternativas%20RED%20DE%20LENGUAJE.pdf.

Perez Abril Mauricio y Roa Casas Catalina. (2010). *Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá, Colombia: Secretaria de Educación del Distrito de Bogotá D.C.

Sánchez, L. & Rodríguez, K. (2017). *Terror delator: Diseño de una secuencia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado octavo*. Universidad

Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperada de:

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/8024/37247S211.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Todorov, T. (1981). *Introducción a la literatura fantástica*. Recuperado de:

http://iesliteratura.ftp.catedu.es/lectura/cuarto_atras/imagenes/Todorov.pdf.

- Uchima, D. & Delgado, L. (2017). *Porque no son solo cuentos. Avisos publicitarios: una secuencia didáctica para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de cuarto y quinto de la institución educativa Juan Hurtado- Belén de Umbría*. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperada de:
<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/7879/372623U17.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Vargas, A. (2017). “*Lee, interpreta y cuenta*” *Una secuencia didáctica para la comprensión de textos narrativos*. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperada de:
<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/8119/37247V297.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Recuperado de
<http://bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CFG/genetica/zalazar/Vygotski%20-%20El%20desarrollo%20de%20los%20procesos%20psicologicos%20superiores%20-%20Cap%20IV.pdf>.
- Vygotsky, L, S, (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Fausto.
- Zebadúa, M. y García, E. (2011). *Como enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. México D.F., México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zegarra, C. & García, J. (2005). *Pensamiento y Lenguaje: Piaget y Vygotsky*. Recuperado de:
<http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1JHMXKFJG-1GQVXS1-1756/PENSAMIENTO%20Y%20LENGUAJE%20PIAGET%20Y%20VYGOTSKI.pdf>.

8. Anexos

Anexo 1. Consentimiento Informado

En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de permitir la participación del estudiante _____ identificado con documento N° _____, luego de comprender en qué consiste la investigación “INCIDENCIA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS, TIPO CUENTOS, DE ESTUDIANTES DEL GRADO 3° DE EBP, DE LOS CENTROS ETNOEDUCATIVOS #14 y #17 DEL DISTRITO TURISTICO Y CULTURAL DE RIOHACHA, DEPARTAMENTO DE LA GUAJIRA” adelantada por la Línea de Profundización en Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Objetivo de la Investigación: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos, tipo cuentos infantiles, en estudiantes del grado 3° de educación básica primaria de los Centros Etnoeducativos #14 y #17 del Distrito Turístico de Riohacha, La Guajira y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de su implementación.

Justificación de la Investigación: Una propuesta de investigación de este tipo en el área del lenguaje permitirá establecer la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo basada en referentes teóricos sobre las competencias comunicativas de los estudiantes para la comprensión textual de textos narrativos tipo mito, enmarcados en el contexto de producción, además se propone como estrategia alternativa a las prácticas tradicionales que han estado centradas en una enfoque gramatical, es decir, en el cómo escribir y no en el para que ni en el para quien, desconociendo el uso social del lenguaje.

Procedimientos: La investigación se implementará en tres momentos: 1) Valoración de la comprensión de textos narrativos tipo cuentos infantiles de estudiantes de 3° de EBP. 2) Implementación de una propuesta de intervención (secuencia didáctica), estructurada en tres fases: preparación, producción y evaluación) 3) Valoración de la comprensión textual de textos narrativos tipo cuentos infantiles de los estudiantes después de aplicada la propuesta

Beneficios: Investigar sobre la implementación de la secuencia didáctica permitirá la transformación de nuestras prácticas educativas y al mismo tiempo mejorará comprensión de textos narrativos tipo cuentos infantiles de los estudiantes, además se pretende que sea un insumo de consulta que facilite los procesos de formación de otros docentes

Factores y riesgos: Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

Garantía de libertad: La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Garantía de información: los participantes recibirán información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

Confidencialidad: los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Adalis Ibarra y María Barragán, teléfono 3195596868.

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en el Distrito Turístico de Riohacha a los _____ días, del mes _____ del año 2018.

Nombre del acudiente
Cédula:

Firma del acudiente

Nombre del testigo
Cédula:

Firma del testigo

Anexo 2. Secuencia Didáctica

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **NOMBRE DE LA ASIGNATURA:** CASTELLANO
- **NOMBRE DEL DOCENTE:** ADALIS IBARRA Y MARIA DE JESUS BARRAGAN
- **GRUPO O GRUPOS:** 3º DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA
- **FECHAS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA:** I SEMESTRE 2017

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN	
TAREA INTEGRADORA: “DE PASEO POR EL BOSQUE: UNA AVENTURA DIVERTIDA PARA COMPRENDER EL MARAVILLOSO MUNDO DE LOS ANIMALES A TRAVÉS DE LOS CUENTOS”.	
OBJETIVOS GENERAL: Comprender textos narrativos- cuento infantil identificando la situación de comunicación, los planos del relato, planos de la historia y planos de la narración.	
ESPECÍFICOS: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconocer en el cuento leído la situación de comunicación el enunciador, el autor, el destinatario y personajes. ➤ Identificar las fuerzas de transformación que ocurren en la historia. ➤ Conservar el orden de los acontecimientos. ➤ Dar cuenta de la transformación de los personajes. ➤ Identificar las características físicas y psicológicas de los personajes. ➤ Identificar quien narra la historia. ➤ Realizar lecturas de cuentos infantiles para que tengan una mayor comprensión. ➤ Establecer acuerdos para incentivarlos por el respeto por el otro. ➤ Organizar trabajos en conjuntos que permiten el desarrollo de la personalidad activa y solidaria. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos conceptuales: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Situación de Comunicación: Autor y destinatario ➤ Textos narrativos ➤ El cuento: estructura del cuento y características del cuento ➤ Los animales del bosque. 	

- Plano de la historia : personajes, tiempo y espacio, acciones, propósito de las acciones, caracterización, interacciones.
- Plano del relato: estado inicial, fuerza de transformación, estado final.
- Plano de la narración: narrador, funciones del narrador y tiempo d la narración.
- La descripción.
- Sinónimos y antónimo
- Signos de puntuación
- Uso de la mayúscula
- El verbo
- Teatro: característica del teatro
- La exposición

• **CONTENIDOS PROCEDIMENTALES :**

- Leo cuentos infantiles
- Interpreto la lectura del cuento: Estela la princesa de la noche
- Realizo ilustraciones sobre el cuento leído en clase
- Analizo la estructura del cuento
- Observo las diferentes clases de animales de mi contexto y lo comparo con los del cuento leído
- Dramatizo el cuento Estela la princesa de la noche
-

• **CONTENIDOS ACTITUDINALES:**

- Respeto la opinión de mis compañeros.
- Cumpro con las normas establecida en los acuerdos
- Participo en las actividades escolares
- Respeto y convivencia armónica
- Colaboro al compañero que tenga mayor dificultad
- Negocio para llegar a un acuerdo
- Reconozco las transformaciones que ocurren en los personajes
- Narro la historia cambiando los personajes que entreteje la situación

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS:

- Aprendizaje colaborativo: (se desarrolla a través de un grupo, en el que cada miembro y todo sienten mutuamente comprometido con el aprendizaje de los demás generando una interdependencia positiva que no implique competencia Johnson y Johnson 1998).
- Lee cuentos infantiles
- Construcción guiada (de acuerdo con la noción de Z.D.P de Vigostky (1988) cada estudiante puede ser un constructor su propio aprendizaje siempre que cuente con la ayuda de un mediador competente quien tiene una tarea que es segura la adquisición y la transformación de la información y se haga de manera correcta.)
- Lluvia de ideas

- Salida de campo
- Medios masivos: (tv)
- Trabajos en conjuntos
- Textos narrativos: cuentos, láminas alusivas a los animales del bosque.

FASE DE EJECUCIÓN O DESARROLLO

SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA

Objetivo: motivar a todos los niños del grupo tercero para que participen activamente en la SD.

La docente decorara el salón de clase alusivo a los animales del bosque. De manera que en cada extremo del salón haya a un rincón con un mural, con animales del bosque de varios departamentos o regiones de Colombia, teniendo en cuenta que el espacio más grande, lo tendrá el bosque de la guajira con los animales que existen y lo que está en vía de extinción.

Luego les presentara un video con los sonidos de los animales del bosque y le pedirá que cierren los ojos para que ellos puedan imaginarse el bosque lo harán con el objetivo que ellos puedan imaginar, pensar, sentir recrear y así puedan expresar lo que sintieron y contarán sus experiencias.

LUEGO SE HARÁ UN CONVERSATORIO CON BASE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS

¿Qué animales observaron en el mural?

¿Cuáles has visto?

¿Cuáles conoces?

¿Dónde viven?

Para lograr la activación de los conocimientos previos sobre los animales de su contexto.

¿Qué sonidos de animales escucharon en el video?

¿Puedes imitar el sonido del animal que más te gusto?

¿Cómo se imaginan ese bosque?

¿Qué sintieron cuando escucharon los sonidos del video.

Después la docente le explicara la necesidad que haya unos acuerdos de participación establecido entre estudiantes y docente, estudiantes - estudiantes que deberán respetar y cumplir. Para esto, los niños escribirán todos los acuerdos de participación que se les ocurra y la escribirán en diferentes fichas, estas serán introducidas, en una pequeña urna que se abrirá para seleccionar las más pertinentes y quedaran plasmadas en un libro de folio llamado: “PIENSO, ME COMUNICO Y ESTABLEZCO ACUERDOS”. Sera firmado y huellado por cada estudiante y la docente. Este libro de acuerdos permanecerá en el aula de clase del grado tercero, y será leído con frecuencia al inicio, durante o después de la clase de lenguaje.

Luego los niños se sentaran en el piso, en forma de circulo y comenzara la docente a

presentar la secuencia didáctica; comentándole a los niños que van a trabajar un cuento, que se llama; Estela princesa de la noche donde van identificar su autor, y personajes, tiempo y espacio, es un trabajo muy enriquecedor Y a partir de ese trabajo van a realizar muchas actividades y talleres de una manera diferente: innovadora que les permitirá conocer, experimentar y crecer a través de unas tareas nuevas de formas articuladas que lo llevarán a pensar a reflexionar, comprender textos narrativos y otros textos.

SESIÓN No. 2

EVALUACIÓN DE CONDICIONES INICIALES

Objetivo: identificar las diferentes clases de animales que se encuentran en su contexto.

Apertura:

La docente organizara un picnic o salida de campo **“DE PASEO POR EL BOSQUE UNA AVENTURA DIVERTIDA”**.

Los estudiantes llevaran diez objetos de suma importancia para la salida

1. Un mapa con la ruta
2. Un morral
3. Una libreta
4. Un lápiz
5. Una lupa
6. Un teléfono con cámara
7. Cámara fotográfica
8. Una gorra
9. Una botella con agua
10. Merienda especial “ sándwich y jugo de fruta ”

(Saldrá del aporte de cada estudiante que deberán llevar con anticipación)

Pero antes se harán la señalización de los puntos que aparecerán en la ruta del mapa, luego la docente dará unas instrucciones que cada estudiante debe respetar y cumplir

- La ficha de autorización del padre de familia firmado y huellado para realizar la salida de campo.
- Llegar puntual al colegio hora: 7:00 am
- Salir a la hora exacta
- Traer lo propuesto por ellos
- Llegar hasta el perímetro delimitado.
- Mantenerse unido al grupo de compañero y de la docente.
- Observar cada especie animal sus características y sus habita.

DESARROLLO:

Durante el recorrido los niños observaran los diferentes animales, tomaran fotos, escribirán lo que más le haya llamado la atención. Observaran con la lupa y escribirán las características y diferencia de los animales. Estarán pendiente de las señalizaciones y los puntos que aparecerán en el mapa de la ruta, mirando la longitud, los puntos cardinales, la

distancia y el tiempo.

En el transcurso del recorrido los niños y la docente se detendrán a descansar debajo de un árbol y tomarán la deliciosa merienda para continuar con el recorrido.

CIERRE:

Los niños y la docente retornarán al aula de clase para hacer una retroalimentación de toda la experiencia vivida en la salida de campo. Se les preguntará si le gustó, que le pareció, que aprendieron y sugerencias.

Después describirán de forma verbal las características y la clasificación de los animales, analizarán la situación de peligro en la que se encuentran los animales que se encuentran en vía de extinción, la docente le dará instrucción, de cómo preservarlo y conservarlo y por último harán un dibujo de lo que más le llamó la atención apoyándose en las fotografías y expondrán el porqué de ese dibujo, será colocado en el periódico mural del colegio.

Terminada la clase la docente le dirá que no fallen en la próxima clase porque llegó un correo con una consigna: “VEN PURIFICA Y REFERSCA TU MENTE CON UN DELICIOSO...”

SESIÓN No 3

Objetivo: conocer los intereses, expectativas, ideas previas que tienen los estudiantes acerca del texto narrativo.

APERTURA:

Los estudiantes encontrarán en la puerta del salón una frase con las letras en grande y con un llamativo color que dirá: **purifica refresca tu mente con un delicioso...**

Luego los niños recordarán la importancia de los animales del bosque de su contexto, el cuidado y el respeto por ellos a partir de allí activarán los conocimientos previos con una preguntas:

¿Qué es una narración?

¿Qué es un cuento?

¿Le gustaría leerse un cuento bien hermoso?

DESARROLLO:

La docente seleccionará diversos cuentos infantiles en que su mayoría sus personajes son animales, para que los niños exploren observen sus carátulas, imágenes y autor.

Les dirá que durante el año van a leer mucho de ellos pero que por ahora trabajaran con el cuento (**Estela princesa de la noche**) por fue el que se seleccionó para trabajarlo.

CIERRE:

La docente realizará la introducción y presentación que es el cuento y les explicará las características principales de un cuento.

SESIÓN No 4

Objetivo: identificar las partes del texto, ubicando y señalando la editorial, autor, imagen, y colección.

APERTURA:

La docente colocara la caratula del cuento **Estela princesa de la noche** en tamaño grande. Iniciando con preguntas como:

- ¿De qué se trataba este cuento?
- ¿Quiénes serán estos personajes?
- ¿En qué lugar sucederá esta historia?
- ¿Qué les ocurrirá a estos personajes?
- ¿Qué relación existirá entre ellos?
- ¿Cómo serán ellos en su forma de ser?

Desarrollo:

La docente les dirá a los estudiante que solo van a trabajar con la caratula del cuento y con la portada :

- La editorial
- El autor
- La colección
- La imagen.

Los estudiantes se organizaran en grupos de cuatros integrantes, para realizar las actividades:

En el grupo escogerán un líder. Escribirán de lo que ellos crean acerca en las siguientes preguntas.

- Que es un autor
- Que es una imagen
- Que es una editorial
- Que es una colección

Luego consultaran en el diccionario u otra fuente con el propósito de que comparen lo que ellos escribirán con lo que consultaran en la nueva búsqueda de información.

Cierre:

La docente le entregara a cada grupo una ficha con la carátula del cuento y ellos escribirán y señalaran :editorial , autor, colección e imagen y cada líder asignara a un compañero para que explique oralmente que función cumple de cada uno de estos elemento en el texto mientras tanto la docente va escribiendo en el tablero las ideas y los conceptos de los exponentes y al final organizaran las ideas principales y los niños consignaran en su libreta cada concepto de los términos dados autor, editorial, colección e imagen.

SESIÓN No 5

Objetivo: reconocer el contexto comunicativo del cuento **Estela princesa de la noche**, a través de la lectura.

Apertura:

La docente iniciara la clase retomando lo visto anteriormente preguntándole a los niños lo que sabían lo que aprendieron de antes autor, editorial, imagen y colección para que le sirva:

¿Lo que aprendieron?

¿Qué quieren saber acerca del texto?

Desarrollo:

Los estudiantes junto con la docente harán la lectura en voz alta.

Para luego contestar las siguientes preguntas:

¿Por qué creen que la historia de **Estela princesa de la noche** los acompañe en clase?

¿Para qué se escribirá este cuento?

¿Para quienes crees que fue escrito este cuento?

¿Qué intención tendrá la autora al escribir el cuento?

El estudiante que participara levantara la mano para su intervención. Todos estarán atento, a las respuestas de sus compañeros.

Cierre:

Esta vez los estudiantes leerán el cuento en grupo de cuatro luego harán una plenaria con base a las preguntas anteriores y las repuestas la escribirán en la libreta.

¿Por qué creen que la historia **Estela princesa de la noche** los acompañe en clase?

¿Para qué se escribirá este cuento?

¿Qué intención tendrá la autora al escribir el cuento?

La docente le dirá a los estudiantes que no falten a su próxima clase y les mostrara una cartelera en papel fluorescente que dirá: sabes quién es...?

SESION No. 6

Objetivo: analizar la biografía de la autora, su propósito al escribir el cuento **Estela princesa de la noche**.

Apertura:

Al entrar los estudiantes al aula de clase encontraran un letrero en cartelera fluorescente que dirá sabes quién es...?

Luego la profesora colocara en el tablero la foto de varios autores de cuentos infantiles colombianos.

Los estudiantes observaran las fotos con una pequeña biografía de cada autor y ellos deberán inferir cual es la autora del texto **Estela princesa de la noche**.

Desarrollo:

Los estudiantes identificaran a la autora Marie Louse Gay. Teniendo en cuenta sus características.

Luego se organizaran en grupos de tres estudiantes, y van a escribir acerca de la historia de esta autora y la compartirán en su grupo, para luego socializarlo en todo el grupo.

Investigaran para la próxima clase la biografía de Louse Gay.

Cierre:

- A partir de allí realizaran una ficha de la autora:
- Nombre y Apellido:
- Lugar y Fecha de Nacimiento:
- Que estudio:
- Títulos de sus libros

Porque se interesó en escribir y responderán a la pregunta que te llamo la atención de su vida?

Cada grupo investigara un autor guajiro diferente y la biografía de diferentes autores de cuentos infantiles colombianos y realizaran la ficha de cada autor y finalmente la socializaran en clase para luego pegar estas fichas en el periódico mural del colegio.

SESIÓN No. 7

Objetivo: identificar los personajes que aparecen en la historia, sus características físicas y psicológicas.

Apertura:**“mis personajes favoritos”**

Los estudiante leerán nuevamente el cuento Estela la princesa de la noche la docente le pedirá luego una lista de todos los personajes del cuento cada estudiante elegirá el que más le gusta y deberá describirlo pero antes la docente les preguntara que es describir, después de describir su personaje favorito procederán a dibujarlo en un cuarto de cartulina.

Desarrollo:

Realizado el dibujo de su personaje favorito escribirán debajo del dibujo la descripción de cada personaje, luego les dirán a sus compañeros porque gusto más, estos dibujos serán colocados en un espacio del salón de clase con un título en grande que dirá mi personaje favorito.

Cierre:

La docente escribirá en el tablero la respuesta de cada niño acerca del término describir. Junto con la docente los niños organizaran las ideas y luego la escribirán en su libreta. Finalmente los niños describirán a un compañero de clase a la docente de lenguaje y les dirá que para la próxima clase lleven marcadores, colores o grafitos.

SESION No. 8

Objetivo: Reconocer el plano de la historia : inicio, nudo y desenlace.

Apertura:

Los estudiantes sacaran nuevamente el texto y comenzaran a leer, la profesora en voz alta y ellos seguirán el texto leyendo silenciosamente, para luego reconocer el plano de la historia , analizando las partes de la historia: inicio, nudo y desenlace del cuento **Estela princesa de la noche.**

Desarrollo:

Deben volver al texto con los diferentes colores los estudiantes identificando las acciones de los personajes, luego trataran de identificar el propósito de dichas acciones colorear con rojo las acciones del personaje **Estela de azul; las acciones de Samuel de color verde; las acciones de los animales del bosque con color amarillo.**

Cierre:

La docente le llevara en una hoja de block un cuadro:

Personajes	Acciones	Con que propósito realizara la acción.

Le entregara a cada niño para que lo llenen a manera individual.

Luego la profesora lo recogerá y cada niño participara socializando su punto de vista en cuanto a los personajes, acciones, propósito con que realiza la acción y la docente le dirá que para la próxima clase habrá una gran batalla de dos grandes contendores. Que no deberán perderse esa gran batalla puesto que ellos serán los jurados.

SESIÓN No. 9

Objetivo: Reconocer las relaciones entre el mundo fantástico del texto y el mundo real.

Apertura:

“Hoy la gran batalla”

“Mundo ficcional vs mundo real”.

Este letrero estará puesto en la puerta del salón de clase del grado tercero

El aula estará decorada alusivo a **la noche** luego los niños participaran dando sus conceptos acerca de los personajes, acciones y propósitos con que se realiza la acción.

La docente les preguntara que significa el termino ficcional y el termino real, la docente anotara en el tablero la lluvia de ideas y luego les preguntara que pueden ver en el mural sobre la noche si es real, o ficcional ellos darán sus opiniones y serán respetas y tenidas en cuenta.

Desarrollo:

Leerán nuevamente el texto **Estela princesa de la noche**. Luego compararan las características de los animales de la vida real con los personajes encontrado en la historia.

Con el propósito que los niños puedan reconocer las relaciones entre el mundo fantástico del texto y mundo real.

Los estudiantes responderán de manera individual las siguientes preguntas.

¿Encontraran animales en el cuento?

¿Cuales?

¿Cuáles los han visto cerca?

¿Donde?

¿Qué podemos decir de estos animales?

¿En que se parecen a los del mundo real?

¿En qué se diferencia?

Cierre:

La docente le complementara que es un mundo ficcional y en qué se diferencia del mundo real.

Luego le pedirá que escriba las característica de la vía láctea:

¿Para qué nos sirve?

¿Qué es el universo?

Los estudiantes escribirán las características del mundo ficcional y del mundo real.

SESIÓN No. 10

Que hermosa noche

Objetivo: Identificar el tiempo y el espacio en el cuento.

Apertura:

La docente decorará en aula de clase con imágenes del campo y animales nocturnos. Habrá un espacio decorado con elemento que se utilizan durante las noches, los estudiantes observarán todo el espacio, para luego identificar qué elemento hace parte del espacio en el cuento de estela Princesa de la noche.

Desarrollo:

Los estudiantes sacarán el texto de Estela princesa de la noche y buscarán las marcas textuales de tiempo y espacio, subrayándolo con color amarillo el tiempo y con un color azul el espacio.

Luego cada niño socializa para todo el grupo los espacios y el tiempo que encontraron en el texto.

Cierre:

Los estudiantes retomaran el texto Estela princesa de la noche, leerán en voz alta en forma individual para luego, escribir en una hoja de block una lista de los elementos que hay en el espacio decorado del salón de clases y harán una comparación del texto con los elementos decorativos del salón del aula de clases.

Al finalizar la docente organiza los trabajos de sus estudiantes y los colocara en el periódico mural del salón de clases.

Los estudiantes junto con la docente realizaran un conversatorio, acerca de un orden cronológico en que suceden los hechos, basados en las siguientes preguntas:

-¿Qué ocurre primero en la historia del texto **Estela princesa de la noche**?

-¿Encontraron animales en el cuento? ¿Cuáles encontraron primero? ¿Cuáles encontraron después?

-¿en qué lugar inicia la historia y después como era el lugar donde continua la historia?

Al terminar el conversatorio cada estudiante, leerá nuevamente el texto de forma individual e irán señalando que animales encontraron primero y cuales después.

SESIÓN No. 11

La magia de la Narración

Objetivos:

Reconocer en el **plano de la narración** quien narra la historia

Apertura:

Los estudiantes se organizaran en pareja, sacaran el texto de Estela princesa de la noche y sus colores, empezaran a leer el texto para luego con un color subrayar donde habla el narrador. Otro color donde habla el personajes y con otro color donde habla el autor, después socializarán con los demás compañeros.

Desarrollo:

La docente le entregará a cada niño un esquema del cuento Estela la princesa de la noche, para que ellos ubiquen dentro del texto la voz del narrador, la voz del autor y la voz del personaje.

Habla el Narrador	Habla el Autor	Habla el Personaje

Cierre:

Los niños recibirán plastilinas y octavos de cartulinas de parte de la docente, para que dibujen una escena donde habla el narrador, y otra escena donde se expresa el autor y por ultimo donde estén las voces de los personajes.

La docente les complementará la importancia de aprender a identificar dentro de un texto narrativo quien narra la historia.

SESIÓN No. 12

¿Finalmente como quedamos?

Objetivo:

Identificar la fuerza de transformación que le ocurre a los personaje de la historia

Apertura:

Individualmente los niños leerán por última vez el texto Estela la princesa de la noche, terminada l lectura la docente le preguntará qué significa para ellos el plano del relato, los niños participarán teniendo encuesta el acuerdo didáctico de respetará cuando un compañero pide la palabra la docente anotará en un tablero la lluvia de idea.

Desarrollo:

Partiendo los conocimientos previos de los estudiantes, la docente le entregará una foto copia con un esquema:

Plano del relato

Estado Inicial	Estado de Transformación	Estado Final
¿Cómo están los personajes al inicio?	¿Qué fue lo que transformó a Samuel?	¿Cómo estas los personajes al final? Y ¿En qué cambiaron?

Cierre:

Los niños se organizan en grupo de 4 para trabajar el texto Estela princesa de la noche, allí identificarán: estado inicial, estado transformación, estado final de los personajes, los niños harán un listado de las posibles respuestas, después socializan escogiendo las respuestas correctas.

Finalmente llegó el día de **“la gran fiesta”** donde los niños dramatizan el cuento Estela princesa de la noche seguido a esto empezara la fiesta, Estará de invitada la autora del cuento infantil Estela la princesa de la noche, la autora Marie Louise Gay compartiendo sus experiencias de escritora con los niños, habrá golosina refrescos y un succulento almuerzo.

FASE DE EVALUACIÓN

SESIÓN No. 13

Objetivo: Disfrutar de una mañana divertida.

Apertura: Mañana de disfraces

Los estudiantes encontraran el aula decorada con globos, serpentinas, cadenas, y dibujos de animales.

-los niños junto con la docente realizaran varias actividades lúdicas, entre esas la ronda juguemos en el bosque y otras más.

Desarrollo:

-los estudiantes se disfrazarán representando diferentes clases de animales que se encuentran en el texto y su contexto, imitando sus sonidos, como se desplazan y su movimiento.

-luego se agruparan en grupos de dos y cada pareja dirá una adivinanza de cada animal.

Cierre:

Los estudiantes encontraran en salón de clases un letrero que diga, pijamada infantil, luego compartirán sus experiencias de las actividades realizadas durante la sesión.

En la actividad los niños disfrutarán de una merienda colectiva.

Se tomaran las fotos de la pijamada.

SESIÓN No. 14

Objetivo: evaluar el aprendizaje de los estudiantes en la SD

Apertura: la docente empleara la observación, preguntas directas en el análisis de la SD.

Mediante el diálogo con los estudiantes, teniendo en cuenta la participación, la interacción, autonomía, y la argumentación para ver si logramos el objetivo propuesto.

Desarrollo:

Los estudiantes se ubicaran en el piso en forma de círculo.

En el tablero del salón de clases, se colocaran unas estrellas, y cada una tendrá una pregunta, relacionada con el texto que los acompaña en la SD **Estela princesa de la noche**, por ejemplo ¿cuántas sesiones se trabajaron el SD? ¿Quién es la autora del texto que nos acompaña en el texto? etc.

Cierre:

Al finalizar la SD los estudiantes junto con la docente realizaran un conversatorio, donde la profesora les hará las siguientes preguntas: ¿Qué aprendieron en la SD? ¿Cómo lo aprendieron? ¿Cómo se sintieron durante el proceso de la SD? ¿Les gustaría seguir trabajando de esa forma? ¿Qué fue lo que más les gusto de la SD? ¿Qué no le gusto de la SD? Y por último la docente les dirá unas palabras de agradecimientos por su participación, apoyo, y colaboración, y además les dará recomendaciones para que continúen con sus estudios motivados, trabajando y colaborándole al compañero que más lo necesita. Y por último se darán un fuerte aplauso.

Anexo 3. Pre-Test

Cuestionario para la evaluación de la comprensión lectora de textos narrativo tipo cuentos infantiles, para grado 3° de los centros etnoeducativos # 14 y #17 del Distrito de Riohacha, La Guajira.

Lee el siguiente texto y con base en el responde las preguntas correspondientes.

ESTELA

- ¡Estela! gritó Samuel ¡Estela! ¡mira!
- ¿El cielo se está incendiando!
- No, Samuel – dijo Estela Estela - es el sol que se va a dormir.
- ¿Porque esta tan rojo? Preguntó Samuel.
- ¿No ves? Tiene puesto su pijama rojo.
- ¿El sol usa pijama? – pregunto Samuel
- ¿Cómo yo?
- Claro - dijo Estela y más tarde la luna lo abriga con una colcha estrellada.
- ¿Dónde duerme el sol? Preguntó Samuel - ¿en una cama?
- No, en una gran nube blanda como un plumón – contestó Estela – y cada mañana, de un brinco el sol se sube al cielo...
- ...¡así!
- Excepto cuando llueve – dijo Samuel
- Sí – dijo Estela – cuando llueve el sol se queda acostado, flojeando.
- ¡ya sé! Acampemos afuera esta noche – propuso Estela.
- Afuera dijo Samuel - ¿no estará muy oscuro y frio? Llevaremos una manta y una linterna.
- ¿No nos picarán los mosquitos? – susurró Samuel.
- ¿No vendrán las polillas gigantes?
- ¡Vamos, Samuel! – llamó Estela.
- ¿oyes? – susurró Samuel – ¡un lobo!
- Los lobos, no croan, Samuel. Es una rana.
- ¿Una rana, están grande como un lobo?
- pregunto Samuel.
- Mira. Están pequeña que lo puedes guardar en tu bolsillo.
- No me cabe – dijo Samuel mi bolsillo está lleno de galletas - dijo Estela.
- Aquí está perfecto. Veremos la luna cuando salga del lago.
- ¿La luna vive en el lago? Pregunto Samuel.
- ¿Sabe nadar?
- No respondió Estela vive en el cielo con las estrellas.
- Entonces, la luna puede volar, ¿tiene alas?
- No, la luna flota en el cielo – dijo Estela como un globo

¿y la cuerda del globo? ¿Quién las sostiene?

¡UuuHH! ¡UuuHH! ¡UuuHH!

- ¡Un fantasma! Grito Samuel.
- Es un búho – dijo Estela quiere saber quiénes somos.
- Yo soy Samuel - dijo Samuel y ella es Estela.
- ¡Mira qué rápido vuelan esos murciélagos!
- Exclamo Estela.
- ¿No se nos enredarán en el pelo? Pregunto Samuel.
- No, los murciélagos son muy miedosos no se acercaran.
- Yo no le tengo miedo a los murciélagos dijo Samuel - ni un poquito

¿Quiere cazar uno con tu red? Preguntó Estela

- Nooo - dijo Samuel - voy a cazar una estrella fugaz.

Tendría que rápido, como el rayo – dijo Estela.

- Es fácil – respondió Samuel – la hierba está llena de estrellas.
- Esas son luciérnagas - dijo Estela la alumbraran el camino a los otros bichitos.
- ¿Queman preguntó, Samuel.
- No ¡hacen cosquillas! ¿quieres sostener una?
- Creo que prefiero verlas volar - dijo Samuel.
- ¿Quién apagó la luna? – grito Samuel no veo nada.
- Una nube ha tapado la luna – explicó Estela – mira Samuel.

Una familia de mapaches

- ¿Por qué. Llevan máscaras? - pregunto Samuel. - ¿son ladrones?

No respondió Estela - es que van de disfraces.

- ¡Debe haber un millón de estrellas! – exclamo Estela.

Allí está la Osa Mayor. Y allí la vía láctea. Es hermosa...

Como el vestido de una princesa.

- Como si la luna hubiera derramado un vaso de leche – dijo Samuel
- Un vaso muy grande.
- Y esa es la estrella polar que señala el Polo Norte – dijo Estela
- Y si un Oso Polar se pierde ¿puede encontrar el camino a casa?
- Claro, siguiendo la estrella Polar.
- ¿y si yo me pierdo? – pregunto Samuel.
- Me puede seguir a mí – dijo Estela.
- Hasta el fin del mundo.

¿No es muy lejos el fin del mundo?

- ¿Cómo sabes tanto de la estrella preguntó Samuel.
- El verano pasado, la abuela me contó todo acerca de las estrellas... ahora cuando la miro, me acuerdo de ella.
- Yo me acuerdo de la abuela cuando huelo las flores. – dijo Samuel.
- La hecho de menos – suspiró Samuel.
- Yo también. Vamos a ver la mañana

- Propuso Estela.
- Sí – susurró Samuel...

1 ¿Quién es el autor del cuento?

- A. Samuel
- B. Marie Louise Gay
- C. Estela

2. ¿Quién escribe la historia?

- A. Un periodista
- B. Un publicista
- C. Un escritor

3. ¿Para quién está escrita la historia?

- A. para los docentes
- B. Para los niños
- C. Para los padres

4. Para que se escribiría este cuento

- A. Para conocer el autor
- B. Para experimentar un viaje
- c. para dar a conocer el mundo nocturno

5. Que quería la autora al escribir el cuento

- A. Narrar una historia
- B. Escribir una noticia
- c. hacer una invitación

6.Cuál es el propósito de la autora al escribir el cuento, es contar acerca de:

- A. Las aventuras de estela y Samuel en la noche
- B. Las aventuras de estela y Samuel en la playa
- C. Las aventuras de estela y Samuel en el día

7. En la historia quien dice la frase **¿Quieres cazar uno con tu red?**

- A. Samuel
- B. La autora
- C. Estela

8. En la historia quien dice **“el cielo se está incendiando “**

- A. La autora
- B. Estela

c. Samuel

9. Quien dice la frase ” **Ya se acampemos esta noche** ”

- A. Estela
- B. La profesora
- C. Samuel

10. ¿cómo reacciona Samuel cuando escucha el sonido del búho?

- A. No le da importancia
- B. Siente miedo
- C. Se emociona

11. Los hechos de la historia ya pasaron, están pasando o van a pasar

- A. pasado
- B. Presente
- C. Futuro

12. “**Me acuerdo de la abuela** “corresponde a:

- A. Pasado
- B. Futuro
- C. Presente

13. Como inicia la historia:

- A. Estela grito Samuel
- B. Donde duerme el sol
- C. Vamos Samuel

14. Al inicio de la historia cual era la actitud de Samuel frente a la invitación de a acampar en la noche

- A. Tenía miedo
- B. Se puso feliz
- C. Le dio nostalgia

15. En la historia que hizo que Samuel perdiera el miedo a los animales

- A. Conoce los animales del bosque
- B. Los conocimientos de Estela
- C. Porque los conoció en fotografía

16. Quien hizo que Samuel cambiara su actitud de miedoso

- A. Estela
- B. Abuela
- C. Profesora

17. Como quedo Samuel después que conoció a los animales del bosque

- A. Triste
- B. Feliz
- C. Nostálgico

18. En la historia el cambió que tuvo Samuel fue

- A. positivo
- B. Negativo
- c. Regular

19. Quienes son los personajes principales de la historia

- A. El búho
- B. El sol
- C. Estela y Samuel

20. ¿Cómo reacciona Samuel al ver los diferentes animales del bosque?

- A. Tímido
- B. Valiente
- C. Miedoso

21. Cuánto dura la historia

- A. Un día
- B. Una noche
- C. Varias noches

22. cuando suceden los hechos

- A. Por la mañana
- B. Por la tarde
- C. Por la noche

23. Donde transcurren los hechos

- A. En una ciudad
- B. En un parque
- C. En una vereda

24. Como era el lugar donde transcurren los hechos

- A. Desértico
- B. Árido
- C. Con gran vegetación

Anexo 4. Pos-Test

Cuestionario para la evaluación de la comprensión lectora de textos narrativo tipos cuentos infantiles, para grado 3° de los centros entnoeducativo # 14 y 17 del Distrito de Riohacha la Guajira.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas correspondientes.

El príncipe Pedro y el oso de peluche

-En siete días cumples años, príncipe Pedro –dijo el rey -. Espero que te guste una espada de plata como regalo.

-No, señor. Por favor, señor, me gustaría un oso de peluche.

-¿Un oso de peluche? – exclamó el rey-**¿Ejem!**

-En seis días cumples años, príncipe Pedro- dijo la reina al día siguiente-. Estoy segura de que te gustaría una corona nueva.

-Por favor, señora, me gustaría un oso de peluche.

-¿Un oso de peluche? –exclamó la reina- **¡oh!**

-En cinco días cumples años, príncipe Pedro – dijo el rey-. Creo que te gustaría un gran caballo blanco.

-Por favor, señor, quisiera un oso de peluche.

-¡Grrr! –exclamó el rey.

-En cuatro días cumples años, príncipe Pedro-dijo la reina-. Sé que te gustaría un trono para tu cuarto.

-Por favor, señora, quisiera un oso de peluche- dijo el príncipe Pedro.

-¡Ahhhh! –exclamó la reina.

Solo faltan tres días para tu cumpleaños, príncipe Pedro –dijo el rey-. Puedes pedir una armadura.

-Por favor, señor, yo quisiera un oso de peluche- dijo el príncipe Pedro.

-¡Ayyyy! –gimió el rey.

-Faltan sólo dos días para tu cumpleaños, príncipe Pedro –dijo la reina-. ¿Cómo te parece una hermosa carroza para los desfiles?

-Por favor, señora, yo quiero un oso de peluche-dijo el príncipe Pedro.

-¡Ohhh! –suspiró la reina.

-Mañana cumple años el príncipe Pedro –dijo el rey-.

¿Qué le podemos regalar?

-Ah, démosle un oso, por la paz –dijo la reina.

-¡Feliz cumpleaños, príncipe Pedro! –dijeron el rey y la reina y le entregaron un regalo muy pesado.

-Gracias, señor. Gracias, señora –dijo el príncipe Pedro.

-Es un oso de oro –dijo la reina.

Un oso de oro- dijo el rey.

-Gracias, señor. Gracias, señora –dijo el príncipe Pedro.

-Buenas noches, señor. Buenas noches, señora –dijo el príncipe Pedro a la hora de acostarse. Tenía en las manos su regalo.

-Oro solido –suspiro -¡Qué horrible! –y puso al oso sobre un mueble. Lo despertaron unos sollozos. El oso estaba llorando.

-¿Qué te pasa? –le pregunto el príncipe Pedro.

-Quiero que me abracés –dijo el oso.

-Pero si tú eres duro y frío –le dijo el príncipe Pedro.

-Lo sé –sollozo el oso. Pero quiero que me abracés. Todos necesitamos un abrazo.

-Ven, pues- le dijo el príncipe Pedro y abrazo al oso.

“Muy incómodo”, pensó. Pero después de un rato murmuró: -¡Qué extraño ¡ En realidad es muy suavecito.

Por la mañana, el oso estaba más suave que nunca; era de peluche.

-Ya no eres ni duro ni frío –le sonrió el príncipe Pedro.

Fue porque me abrazaste –dijo el oso.

-¡Hola, papá! –dijo el príncipe Pedro cuando iba a desayunar. Y le dio un abrazo al rey.

-¡Oh! ¡Ah! Hola, Pedro – le sonrió el rey.

-¡Hola, mamá! –dijo el príncipe Pedro y le dio un abrazo a la reina también.

-¡Hola, Pedro! –Sonrió la reina-. ¿Cómo está el oso?

-De maravilla, gracias –contestó el príncipe Pedro.

-Me pregunto qué regalo quieres para navidad –dijo el rey.

-¡Vamos, papá! -dijo el príncipe Pedro con una sonrisa-. Cómete tu cereal antes de que se ablande.

1) ¿Quién es el autor del cuento?

A- Marie Louise

B- David Mickee

C- El príncipe pedro

2) ¿Quien escribe la historia?

A- Un periodista

B- Un publicista

C- Un escritor

3) ¿Para quién está escrita la historia?

A- Para los docentes

B- Para los padres

C- Para los niños

- 4) ¿Para qué se escribiría este cuento?
- A- Para establecer la amistad del príncipe pedro y el osos de peluche
 - B- Para conocer los regalos del príncipe
 - C- Para conocer el auto
- 5) -¿Qué quería el autor al escribir este cuento?
- A- Conocer un nuevo país
 - B- Para hacer una invitación
 - C- Para narrar una historia
- 6) ¿Cuáles es el propósito del autor?
- A- Contar acerca de los regalos del cumpleaños del príncipe pedro
 - B- Contar acerca de los regalos de navidad del príncipe pedro
 - C- Contar acerca del regalos del oso
- 7) En la historia quien dice la frase: “**¡Que horrible!**”
- A-el rey
 - B- el autor
 - C-príncipe pedro
- 8) ¿Quién dice la frase: **¿qué le podemos regalar?**
- A- El príncipe pedro
 - B- El rey
 - C- La reina
- 9) ¿Cuál es la reacción del príncipe pedro, cuando le mencionan los regalos?
- A- Se emociona
 - B- No le da importancia
 - C- Se enoja
- 10) Cómo reacciona el príncipe pedro cuando escucha al oso sollozar?
- A- Le pregunto
 - B- Siguió durmiendo
 - C- Lo ignoro
- 11) Los hechos de la historia ya pasaron, están pasando o van a pasar?
- A- Presente
 - B- Pasado
 - C- Futuro

12) La frase “ **mañana cumpleaños el príncipe pedro** corresponde:”

- A- presente
- B- pasado
- C- futuro

13) ¿Cómo inicia la historia?

- A- En siete día cumple años el príncipe pedro
- B- Donde duerme el sol
- C- Mañana viajaremos

14) Al inicio de la historia, ¿cuál era la actitud del príncipe pedro frente a los regalos?

- A- Se alegraba
- B- Le era indiferente
- C- Se emocionaba

15) ¿porque cambio el príncipe pedro?

- A- Por el abrazo del oso
- B- Porque el oso lloro
- C- Porque era duro y frio

16) ¿en la historia que hizo que el príncipe pedro aceptara el oso de oro?

- A- Para enseñarle un par de cosas a sus padres
- B- Porque era el obsequio de sus padres
- C- Era el regalo que él quería

17) ¿Cómo queda el príncipe pedro después de recibir el oso de oro?

- A- feliz
- B- amargado
- C- sorprendido

18) en la historia el cambio que tuvo el príncipe fue:

- A- positivo
- B- negativo
- C- regular

19) ¿Quién es el personaje principal de la historia?

- A- La reina
- B- El rey
- C- El príncipe pedro

20) ¿Cómo reacciona el príncipe pedro ante el ofrecimiento de tantos regalos?

A- Salta de alegría

B- Se pone a llorar

C- No le da importancia

21) ¿Cuánto dura la historia?

A- Varios días

B- Un día

C- Una noche

22) ¿cuándo suceden los hechos?

A- Por la mañana

B- Por la tarde

C- Por la noche

23) ¿dónde transcurren los hechos?

A- En el campo

B- En el castillo

C- En una ciudad

24) ¿cómo era el lugar donde transcurren los hechos?

A- Hermoso

B- Horrible

C- Espantoso

Anexo 5. Muestra de los diarios de campo

DIARIO DE CAMPO

FECHA: 03/10/2017

GRADO: 3°

DOCENTE: ADALIS RAQUEL IBARRA

TAREA INTEGRADORA “de paseo por el bosque: una aventura divertida para comprender el maravilloso mundo de los animales a través de los cuentos”

Tema: “PRESENTACIÓN Y NEGOCIACION DE SECUENCIA”. (Sesión numero 1)

Objetivo: Establecer acuerdo para incentivarlo por el respeto por el otro

A FIN LLEGÓ EL GRAN DÍA

AUTOPERCEPCIÓN

Antes de iniciar el proceso de la (SD) tuve muchos sentimientos encontrados, temor, alegría, ansiedad. Me imaginaba la reacción de mis estudiantes, si se iban a sentir felices, aburridos o apáticos a las actividades, surgieron en mí muchos interrogantes como: ¿Le gusta la SD?, ¿Estarán dispuesto a realizar una nueva metodología?, ¿Qué dirán los padres de mis estudiantes?, ¿Estarán de acuerdo con otra forma de enseñanza?.

DESCRIPCIÓN

Yo inicié a la 7 am.

Los estudiantes encontraron el salón de clase decorado, de manera que cada extremo del salón había un mural con los animales de su contexto y animales de otras regiones, más los que están en vía de extinción, luego les presenté un video con los sonidos de los animales del bosque, con el objetivo de que pudieran imaginar, pensar, sentir y recrear y así ellos contaron sus experiencias, luego se hizo un conversatorio con base a unas preguntas, para lograr la activación de los conocimientos previos sobre los animales de su contexto.

Después expliqué la necesidad que hubieran unos acuerdos de participación establecido entre estudiantes y docentes, estudiante-estudiante que debería respetar y cumplir.

PERCEPCIÓN

Cabe resaltar que con esta actividad los niños disfrutaron al máximo participando de la actividad, escribían sus acuerdos y la introducían en una urna, esta se abrió y se escogió las más pertinentes y quedaron plasmadas en un libro de folio llamado: “PIENSO, ME COMUNICO Y ESTABLEZCO ACUERDOS”.

DESCRIPCIÓN

Cada estudiante firmó y le coloqué su huella. El libro permanece en el salón de clase del grado tercero y es leído con frecuencia, a veces al inicio, durante o al final de la clase de lenguaje.

PERCEPCIÓN

Los niños estuvieron muy dinámico, participando de cada actividad me expresaron lo feliz que se sentían que todo le parecía una fiesta.

DESCRIPCIÓN

Los niños se sentaron en el piso en forma de círculo y les presente la secuencia didáctica que, partir de ese trabajo iban a realizar muchas actividades y talleres de manera diferentes.

INTERPRETACIÓN

A partir de Camps (2004) la secuencia de didáctica es un proceso de un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado para lograr unos objetivos concreto a través de una tarea diseñada en forma articulada en un determinado periodo de tiempo.

REFLEXIÓN

Con la presentación de la (SD) y la negociación pude observar: como una actividad diferente e innovadora motiva a los niños a comprometerse con su aprendizaje.

RUPTURA

Como docente con 15 años de experiencias en mi contexto real jamás había vivido algo tan maravilloso esto me lleva a autoevaluarme para transformar mis prácticas pedagógicas en bien de mis estudiantes, como dice: Perrenoud (2001).

“es un proceso de liberación que permite desprenderse de las actuales prácticas tradicionales o convencionales que no son buenas para los estudiantes”.

Permitiendo revisar que no le conviene a nuestros estudiante.

FECHA: 04/10/2017

GRADO: 3°

TEMA: “DE PASEO POR EL BOSQUE UNA AVENTURA DIVERTIDA”

SESIÓN 2:

OBJETIVO: Organizar trabajo en conjuntos que permitan el desarrollo de la personalidad activa y solidaria.

RUPTURA

Organice un pigni o salida de campo, donde los estudiantes llevaron 10 objeto de suma importancia para la salida entre eso un mapa con la ruta, luego les di unas instrucciones que cada estudiantes debió cumplir entre eso la ficha de autorización del padre de familia firmado y huelleado para realizar la salida de campo.

DESCRIPCIÓN

Durante el recorrido los niños observaron los diferentes animales utilizando los materiales propuesto, tomaban apuntes observaban detalladamente utilizando la lupa, cámara fotográfica entre otros.

Estuvieron muy pendientes de las señalizaciones y los puntos que aparecían en el mapa de la ruta, tomaban el tiempo y la distancia.

En el transcurso los niños y yo tomamos un descanso debajo de un árbol a tomarnos una deliciosa merienda para continuar con el recorrido, finalizado el recorrido retornamos al aula de clase para hacer una retroalimentación de toda la experiencia vivida, en la salida de campo. Describiendo en forma verbal las características y clasificación de los animales, yo les explique cómo cuidarlo, preservarlo, y conservarlo. Y por último hicieron un dibujo del animal que más le llamo la atención, apoyándose en la fotografía y fueron colocado en el periódico mural del colegio.

INTERPRETACIÓN

A partir de Lerner (2003) se propone una ruta de trabajo que rompa las concesiones de lectura y escritura con que se viene trabajando “hecha de tareas mecánicas sin sentido cargada de contenido con el único propósito de evaluar”.

REFLEXIÓN

Es necesario dejar atrás esos uso a fin de avanzar hacía las practicas que sean positivas para el estudiante, con esta actividad del pigni pude observar que los niños estaban más motivado con la primera sesión tanto que llegaron primero que yo al colegio, todos con sus gorras y morrales, hechos unos excursionista.

RUPTURA

Actividad nunca antes organizada. Con esto logre la participación de todos los estudiantes tanto es que, se me acercaron niños de otros cursos y me decían: seño quiero ser su estudiante usted está haciendo cosa “chéveres y bacana” mientras que nosotros siempre hacemos lo mismo. Pude concluir que esa actividad innovadora contagia a los demás niños.

FECHA: 06/10/2017

GRADO: 3°

TEMA: “purifica refresca tu mente con un delicioso...”

SESION: 3

OBJETIVO: Reconocer el cuento y su característica y diferentes clase de cuento

DESCRIPCIÓN

Los estudiantes encontraron en la puerta del salón una frase con las letras en grandes y con un llamativo color que decía purifica y refresca tu mente con delicioso...

Luego los niños recordaron la importancia de los animales del bosque de su contexto, el cuidado y el respeto por su contexto, el cuidado y el respeto por ellos. Activaron los conocimientos previos con unas preguntas.

Después yo seleccione junto con los niños diversos cuentos infantiles donde la mayoría de los personajes son animales para que los niños exploraran, observaran su caratula, imágenes y autor.

Les comente que escogiéramos el cuento Estela la princesa de la noche, para trabajarlo en clase les explique que es el cuento y sus características dejándole una tarea para que la investigaran diferentes clases de cuentos.

INTERPRETACION

A partir de Cortes y Bautista (1999) "Ser competente en narrativa es dar cuenta de los elementos que conforman un buen relato poder conocerlo describirlo y explorarlo".

Buscar un nivel de texto contextualizado, que los estudiantes se encuentren desde sus primeros años con textos auténticos completos que saquen sentido de las situaciones reales de usos".

REFLEXION

Es la oportunidad de hacer un alto en el camino para mejorar mis prácticas pedagógicas porque muchas veces carecemos de estrategias para ser de la lectura más interesante e informativa.

PERCEPCIÓN

Los estudiantes en la sesión numero 3 estaban a la expectativa y más motivados me llevo a pensar que la motivación es fundamental para despertar en ellos el interés, para aprender y comprender.

FECHA: 09/10/2017

GRADO: 3°

TEMA: ESTELA LA PRINCESA DE LA NOCHE

(Cuento)

SESION: 4

OBJETIVO

Reconocer en el cuento leído la **situación de comunicación** la situación de comunicación, el enunciado, el autor, destinatario, y personaje.

DESCRIPCIÓN

Coloque la caratula del cuento ESTELA LA PRINCESA DE LA NOCHE en tamaño grande, inicie con preguntas para activar los conocimientos previos de mis estudiantes. Primero los niños trabajaron la caratula del cuento con la portada editorial, el autor, la colección, la imagen. Se organizaron en grupo de 4 estudiantes, escogieron un líder para desarrollar las actividades durante la clase.

Consultaron en el diccionario, todos participaron excepto un estudiante se me acerco y me dijo que no quería trabajar porque estaba mal de salud, y si estaba enfermo y lo mande para la casa. Los niños organizaron las ideas principales consignaron en su libreta cada concepto de los términos autor, editorial, imagen y colección.

INTERPRETACIÓN

Comprender es interrogar el lenguaje escrito como tal a partir de una expectativa real, necesidad / placer en una verdadera situación vida” (JOLIBERT 1997).

A partir de (cortes y bautista 1999) ser competente en la narración es dar cuenta de los elementos que conforman un buen relato. Poder conocerlo, describirlo y explorarlo es decir, los textos narrativos literarios los funden en su dinámica de la verosimilitud, y para ello es necesario hacerse de la distancia de niveles para el estudio de su estructura interna (cortes y bautista 1999). Por lo tanto para ser competente en la comprensión de un texto narrativo – cuento es necesario dar cuenta de los elementos que conforman un buen relato: plano de la narración, plano de la historia y plano del relato, poder conocerlo, describirlos y explorarlo (cortes y bautista 1999).

REFLEXIÓN

Gracias a dios estamos avanzando en la innovación – dejando atrás el rol pasivo y tradicionalista inmerso hoy en las escuelas. Mejorar día a día en nuestra practica es la forma sencilla de ver un estudiante con un desarrollo cognitivo, positivo con una personalidad activa y solidaria.

ESTELA

- ¡Estela! gritó Samuel ¡Estela! ¡mira!
- ¿El cielo se está incendiando!
- No, Samuel – dijo estela Estela - es el sol que se va a dormir.
- ¿Porque esta tan rojo? Preguntó Samuel.
- ¿No ves? Tiene puesto su pijama rojo.
- ¿El sol usa pijama? – pregunto Samuel
- ¿Cómo yo?
- Claro - dijo Estela y más tarde la luna lo abriga con una colcha estrellada.
- ¿Dónde duerme el sol? Preguntó Samuel - ¿en una cama?
- No, en una gran nube blanda como un plumón – contestó Estela – y cada mañana, de un brinco el sol se sube al cielo...
- ...¡así!
- Excepto cuando llueve – dijo Samuel
- Sí – dijo Estela – cuando llueve el sol se queda acostado, flojeando.
- ¡ya sé! Acampemos afuera esta noche – propuso Estela.
- Afuera dijo Samuel - ¿no estará muy oscuro y frio? Llevaremos una manta y una linterna.
- ¿No nos picarán los mosquitos? – susurró Samuel.
- ¿No vendrán los polillas gigantes?
- ¡Vamos, Samuel! – llamó Estela.
- ¿oyes? – susurró Samuel – ¡un lobo!
- Los lobos, no croan, Samuel. Es una rana.
- ¿Una rana, están grande como un lobo?

- pregunto Samuel.
- Mira. Están pequeña que lo puedes guardar en tu bolsillo.
- No me cabe – dijo Samuel mi bolsillo está lleno de galletas - dijo Estela.
- Aquí está perfecto. Veremos la luna cuando salga del lago.

¿La luna vive en el lago? Pregunto Samuel.

¿Sabe nadar?

- No respondió Estela vive en el cielo con las estrellas.
- Entonces, la luna puede volar, ¿tiene alas?
- No, la luna flota en el cielo – dijo Estela como un globo

¿y la cuerda del globo? ¿Quién las sostiene?

¡UuuHH! ¡UuuHH! ¡UuuHH!

- ¡Un fantasma! Grito Samuel.
- Es un búho – dijo Estela quiere saber quiénes somos.
- Yo soy Samuel - dijo Samuel y ella es Estela.
- ¡Mira qué rápido vuelan esos murciélagos!
- Exclamo Estela.
- ¿No se nos enredarán en el pelo? Pregunto Samuel.
- No, los murciélagos son muy miedosos no se acercaran.
- Yo no le tengo miedo a los murciélagos dijo Samuel - ni un poquito

¿Quiere cazar uno con tu red? Preguntó Estela

- Nooo - dijo Samuel - voy a cazar una estrella fugaz.

Tendría que rápido, como el rayo – dijo Estela.

- Es fácil – respondió Samuel – la hierba está llena de estrellas.
- Esas son luciérnagas - dijo Estela la alumbraran el camino a los otros bichitos.
- ¿Queman preguntó, Samuel.
- No ¡hacen cosquillas! ¿quieres sostener una?
- Creo que prefiero verlas volar - dijo Samuel.
- ¿Quién apagó la luna? – grito Samuel no veo nada.
- Una nube ha tapado la luna – explicó Estela – mira Samuel.

Una familia de mapaches

- ¿Por qué. Llevan máscaras? - pregunto Samuel. - ¿son ladrones?

No respondió Estela - es que van de disfraces.

- ¡Debe haber un millón de estrellas! – exclamo Estela.

Allí está la Osa Mayor. Y allí la vía láctea. Es hermosa...

Como el vestido de una princesa.

- Como si la luna hubiera derramado un vaso de leche – dijo Samuel
- Un vaso muy grande.
- Y esa es la estrella polar que señala el Polo Norte – dijo Estela
- Y si un Oso Polar se pierde ¿puede encontrar el camino a casa?
- Claro, siguiendo la estrella Polar.
- ¿y si yo me pierdo? – pregunto Samuel.

- Me puede seguir a mí – dijo Estela.
- Hasta el fin del mundo.

¿No es muy lejos el fin del mundo?

- ¿Cómo sabes tanto de la estrella preguntó Samuel.
- El verano pasado, la abuela me contó todo acerca de las estrellas... ahora cuando la miro, me acuerdo de ella.
- Yo me acuerdo de la abuela cuando huelo las flores. – dijo Samuel.
- La hecho de menos – suspiró Samuel.
- Yo también. Vamos a ver la mañana
- Propuso Estela.
- Sí – susurró Samuel...

El príncipe Pedro y el oso de peluche

-En siete días cumples años, príncipe Pedro –dijo el rey -. Espero que te guste una espada de plata como regalo.

-No, señor. Por favor, señor, me gustaría un oso de peluche.

-¿Un oso de peluche? – exclamó el rey-**¿Ejem!**

-En seis días cumples años, príncipe Pedro- dijo la reina al día siguiente-. Estoy segura de que te gustaría una corona nueva.

-Por favor, señora, me gustaría un oso de peluche.

-¿Un oso de peluche? –exclamó la reina- **¡oh!**

-En cinco días cumples años, príncipe Pedro – dijo el rey-. Creo que te gustaría un gran caballo blanco.

-Por favor, señor, quisiera un oso de peluche.

-¡Grrr! –exclamó el rey.

-En cuatro días cumples años, príncipe Pedro-dijo la reina-. Sé que te gustaría un trono para tu cuarto.

-Por favor, señora, quisiera un oso de peluche- dijo el príncipe Pedro.

-¡Ahhhh! –exclamó la reina.

Solo faltan tres días para tu cumpleaños, príncipe Pedro –dijo el rey-. Puedes pedir una armadura.

-Por favor, señor, yo quisiera un oso de peluche- dijo el príncipe Pedro.

-¡Ayyyy! –gimió el rey.

-Faltan sólo dos días para tu cumpleaños, príncipe Pedro –dijo la reina-. ¿Cómo te parece una hermosa carroza para los desfiles?

-Por favor, señora, yo quiero un oso de peluche-dijo el príncipe Pedro.

-¡Ohhh! –suspiró la reina.

-Mañana cumple años el príncipe Pedro –dijo el rey-.

¿Qué le podemos regalar?

-Ah, démosle un oso, por la paz –dijo la reina.

-¡Feliz cumpleaños, príncipe Pedro! –dijeron el rey y la reina y le entregaron un regalo muy pesado.

-Gracias, señor. Gracias, señora –dijo el príncipe Pedro.

-Es un oso de oro –dijo la reina.

Un oso de oro- dijo el rey.

-Gracias, señor. Gracias, señora –dijo el príncipe Pedro.

-Buenas noches, señor. Buenas noches, señora –dijo el príncipe Pedro a la hora de acostarse. Tenía en las manos su regalo.

-Oro solido –suspiro –¡Qué horrible! –y puso al oso sobre un mueble. Lo despertaron unos sollozos. El oso estaba llorando.

-¿Qué te pasa? –le pregunto el príncipe Pedro.

-Quiero que me abracés –dijo el oso.

-Pero si tú eres duro y frío –le dijo el príncipe Pedro.

-Lo sé –sollozo el oso. Pero quiero que me abracés. Todos necesitamos un abrazo.

-Ven, pues- le dijo el príncipe Pedro y abrazo al oso.

“Muy incómodo”, pensó. Pero después de un rato murmuro: -¡Qué extraño ¡ En realidad es muy suavecito.

Por la mañana, el oso estaba más suave que nunca; era de peluche.

-Ya no eres ni duro ni frío –le sonrió el príncipe Pedro.

Fue porque me abrazaste –dijo el oso.

-¡Hola, papá! –dijo el príncipe Pedro cuando iba a desayunar. Y le dio un abrazo al rey.

-¡Oh! ¡Ah! Hola, Pedro – le sonrió el rey.

-¡Hola, mamá! –dijo el príncipe Pedro y le dio un abrazo a la reina también.

-¡Hola, Pedro! –Sonrió la reina-. ¿Cómo está el oso?

-De maravilla, gracias –contestó el príncipe Pedro.

-Me pregunto qué regalo quieres para navidad –dijo el rey.

-¡Vamos, papá! -dijo el príncipe Pedro con una sonrisa-. Cómete tu cereal antes de que se ablande.

Anexo 6. Fotografías del trabajo de los estudiantes

